علم اجتماع التربية المعاصر

د/ شبل بدران
أستاذ أصول التربية
ووكيل كلية التربية
جامعة الإسكندرية

د/ حسن البيلاوي
أستاذ علم الاجتماع التربوي
وعميد كلية التربية ببنها
جامعة الزقازيق





علم اجتماع التربية المعاصر

الأستاذ الدكتور

شبل بدران

أستاذ أصول التربية

ووكيل كلية التربية - جامعة الإسكندرية

الأستاذ الدكتور

حسن البيلاوى

أستاذ علم الاجتماع التربوى

وعميد كلية التربية - ببنها

١٩٩٧



الكتـــــاب: علم اجتماع التربية المعاصر.

الـكـــاتـــب: د. حسن البيلاوى و د. شبل بدران.

الطبـــعـــه: الأولى ١٩٩٧ - الاسكندرية.

رقم الايـداع : ١٣١٧٩ / ٩٦.

الترقيم الدولى : 977-273-170-3

I.S.B.N

النــاشـــــر: دار المعرفة الجامعية

٤٠ ش سوتير - الازاريطة - الاسكندرية

ت وفاكس ٤٨٣٠١٦٣

قام بتصميم غلاف السلسلة د. شبل بدران

لوحة الغلاف بريشة الفنان حامد عويس

إلى حامد عمار

الذهنية المبدعة، والتجربة الخلاقة

كي نجدد معه

بناء البشر

الحرية والعدل

ينصب شعاعهما فى أعيننا فيثير جنوناً كجنون العشاق

يتحول ما يتكسر من نورهما موجاً تنحدر عليه الأشواق

نحو المستقبل

المستقبل

الزمن الآتى بالنجمين الوضائين على كفيه

الحرية والعدل

الزمن الكاسر للذلة والظلم كما تتكسر زجاجة سم

تتفرق شظْياتٍ لايلتم لها شمل

الزمن المُطلق للأنسام لتحمل حبات الخصب السحرية

وتفرقها فى أرحام حدائقنا الجرداء المختومة بالعقم

(صلاح عبد الصبور)

مسرحية ليلى والمجنون

بدلاً من المقدمة

كان من المفترض أن تكون هناك مقدمة، تساهم فى التأصيل النظرى والفكرى لهذا الكتاب، ولكن ظروفاً عديدة حالت دون ذلك، ويعود إهتمامنا بالمقدمة، كتقليد وضعناه لأنفسنا منذ صدور العدد الأول (يناير ١٩٨٤) من مجلة «التربية المعاصرة»، والمؤتمر العلمى الأول لرابطة التربية الحديثة (الديمقراطية والتعليم فى مصر، إبريل ١٩٨٤)، وذلك إنطلاقاً من أن أى مقدمة لعمل علمى هى بمثابة كشف لدوره وضرورته وحواراً معه، أو إضافة للمساهمة العلمية والفكرية التى يقدمها الكتاب. إلا أننا هنا سنقدم مقدمة بسيطة وموجزة لهذا الكتاب.

لقد حفل ميدان إجتماعيات التربية بالعديد من الدراسات، عبر تطور العلم التربوى فى هذا الميدان، وكانت كلها مساهمات تدور حول ربط التربية بالمجتمع أو النظر إلى التربية وقضاياها من وجهة نظر علم الاجتماع أو النظر إلى قضايا علم الاجتماع نظرة تربوية، ومع تطور هذا الميدان من «إجتماعيات التربية» إلى «علم الاجتماع التربوى»، إلى «علم اجتماع التربية الجديد»، أخذت العديد من المفاهيم والأطر المعرفية تتلون وتتغير حسب توجهات المشتغلين بهذا الميدان، إلى أن أستقر فى الأدبيات التربوية المعاصرة منذ السبعينات وللآن على أن علم إجتماع التربية الجديد ينشغل بالدرجة الأولى بالنظر إلى اجتماعية المعرفة ودور المدرسة فى توزيعها على الطلاب، والنظر إلى تلك المعرفة بوصفها معطى اجتماعى يعبر بدرجة أو بأخرى عن البنية الاجتماعية السائدة فى المجتمع، وأن الثقافة والمعرفة السائدة فى المدرسة هى ثقافة ومعرفة تلك الفئات الاجتماعية المسيطرة والمهيمنة.

كما إنشغل علم اجتماع التربية الجديد بدور التعليم بوصفه أداة للقهر

وليس للتحرر، حيث يعمل النظام التربوى فى المجتمعات الرأسمالية المتقدمة والمتخلفة على السواء، على تبرير اللامساواة الاقتصادية وعلى إنتاج قوة عاملة يُملى عليها ويصاغ وعيها عن طريق متطلبات النظام الوظيفى فى الاقتصاد الرأسمالى، فجذور الاغتراب، والتفاوت الطبقى لاتكمن فى الطبيعة البشرية، ولا فى التكنولوجيا، ولا فى النظام التربوى ذاته، وإنما فى بنية الاقتصاد الرأسمالى. وفى الواقع أن المدارس تكون مجبرة ومكرهة على تبرير وإعادة إنتاج التفاوت الاجتماعى بدلاً من تصحيحه. من هنا فإن علم اجتماع التربية الجديد يؤكد على دور التعليم فى إضفاء الشرعية على البنية الطبقية وفى رعاية أشكال الوعى المتسق مع إنتاج هذه البنية.

وإنطلاقاً من كل ما سبق فإن هذا الكتاب يقدم رؤية نظرية وتنظيرية للاتجاهات المعاصرة فى علم اجتماع التربية الجديد والسائدة الآن فى عالمنا المعاصر، وكذلك يقدم دروساً عملية وتطبيقية على الواقع المعاش، فى محاولة لاختبار صحة المقولات السائدة فى علم اجتماع التربية الجديد.

من هنا جاءت الفصول الثلاثة الأولى من هذا الكتاب والتى كتبها الأستاذ الدكتور حسن حسين البيلاوى مدعمة للجهد النظرى فى هذا الاتجاه، حيث عرض فى الفصل الأول «لعلم اجتماع التربية المعاصر: نشأته وتطوره» بدء من الاتجاهات الوظيفية إلى الاتجاهات الجديدة والراديكالية فى تطور هذا العلم. وعرض أيضاً فى الفصل الثانى «نظريات علم اجتماع التربية الجديد»، وقدم طيبولوجى – تصنيف – مقترح فى هذا الاتجاه. وأخيراً عرض فى الفصل الثالث لفكر «بيير بورديو» فى فرنسا، على إعتبار أن المدرسة الفرنسية كانت لها إسهامات جلية فى تطور علم اجتماع التربية الجديد.

كما جاءت الفصول الثلاثة الأخيرة من الكتاب، مدعمة للجهد العملى

والتطبيقى، والتى كتبها الأستاذ الدكتور شبل بدران، حيث عرض فى الفصل الرابع للعلاقة بين التربية والبنية الاجتماعية موضحاً العلاقة الجدلية بين التربية كنظام فى علاقته بالنظام المجتمعى ككل وقدم فى الفصل الخامس إسهاماً عملياً فى دور التعليم فى التمايز الاجتماعى والطبقى وقام باختبار صحة المقولات فى الواقع المصرى وتحديداً فى القرية المصرية وأخيراً قدم فى الفصل السادس عرضاً لأزمة الفكر التربوى فى مصر، متسائلاً هل تلك الأزمة، أزمة فكرية فى جوهرها؟ أم أزمة طبقة غير قادرة على إنتاج فكر تربوى وتعيش فقط على الاستهلاك الخارجى، مع تشويه تلك الأنماط التى تقوم باستقدامها

ونحن نزعم بأن صدور هذا الكتاب، يعد تأريخياً علم اجتماع التربية الجديد ويعد المساهمة الأولى فى هذا العلم فى الواقع المصرى والعربى. وذلك لما يقدمه الكتاب من إسهام نظرى للنظريات السائدة فى مجال هذا العلم، وكذلك لفهم دور تلك النظريات فى خدمة الواقع المعاش، ومحاولة اختبارها فى هذا الواقع. أملنا كبير فى أن تثير الجدل والحوار حول هذا العلم وأن يكون كتابنا فتحاً جديداً لهذا الميدان فى وطننا الغالى.

والله من وراء القصد ..

يناير ١٩٩٧

د حسن البيلاوى

د شبل بدران

الفصل الأول

علم اجتماع التربية المعاصر

النشأة والتطور

أولاً : نشأة علم اجتماع التربية

ثانياً : هيمنه الاتجاة الوظيفى

ثالثاً : أزمة الاتجاة الوظيفى

رابعاً : الإتجاهات الجديدة الناشئة

الفصل الأول

علم اجتماع التربية المعاصر

النشأة والتطور

مقدمة:

دخل علم اجتماع التربية مرحلة جديدة من التطور، اثر اندلاع حركات التحرير الوطنية التى شهدتها الستينيات فى افريقيا وآسيا وأمريكا اللاتينية، والحركات الطلابية والشعبية التى شهدتها نفس الفترة فى أوربا وأمريكا. وكانت هذه الحركات جزءا من أزمة واسعة النطاق أطلق عليها كتاب الغرب «أزمة الهيمنة الرأسمالية» وكانت الأزمة وما زالت من السعة والعمق حتى انتقلت إلى مجال العلوم الإنسانية والإجتماعية. وأصابت الأزمة الاتجاه الرئيسى المسيطر Dominant Pardigm داخل علم اجتماع التربية، ذلك الاتجاه المتمثل فى مجموعة النظريات الوظيفية التى ربطت التربية بالمجتمع من خلال منظور ضيق للتنمية الاقتصادية والاجتماعية وكانت النتيجة أن تصدعت هيمنة هذا الاتجاه، تلك الهيمنة التى ظلت راسخة خلال فترة الخمسينات حتى أوائل الستينيات. وبدأت أزمة الاتجاه الوظيفى واضحة أولا، فى عجزه عن تفسير الوقائع التربوية الجديدة التى حدثت بفعل الأزمة الشاملة. وثانياً فى موجة النقد الامبريقية والايديولوجية التى وجهت إليه. ولم تقف نتائج الأزمة عند حد تصدع هيمنة الاتجاه الوظيفى، إذ كان من نتائجها أيضا أن تهيأت الشروط الضرورية لنشأة ونمو اتجاهات جديدة

متنوعة تستهدف تحرير وتخليص الإنسان والمجتمع من كل أشكال السيطرة Domination وعوامل القهر والاستغلال.

فى خضم هذا الصراع أيضا حاول بعض العلماء إعادة بناء العلم القديم، بتقديم نظريات تستخدم مفردات الاتجاهات الجديدة للدفاع عن هيمنة قديمة، وتبريرها. واحتدمت المعركة بين الاتجاهات المختلفة، ودخل علم إجتماع التربية بذلك، مرحلة جديدة من التطور: مرحلة تعددت فيها النظريات والاتجاهات داخل هذا العلم. وتباينت هذه الاتجاهات وبلغت من التعدد والتباين درجة أصبح فيها فهم تطور العلم والصورة الكلية التى آل اليها – فى مسار تطوره الحالى – مسألة صعبة، ليس فقط على هؤلاء المبتدئين فى دراسته، بل على المبتدئين والمتخصصين فيه على السواء.

فكيف تطور علم اجتماع التربية؟ وما تأثير أزمة الستينات على حركة تطوره؟ وكيف نشأت الاتجاهات التحريرية / النقدية الجديدة؟ وما تأثيرها على مجرى هذا التطور؟ ثم كيف نفهم هذا التطور، ونلم باتجاهاته ونظرياته المتباينة التى آل اليها هذا العلم فى تطوره حتى الآن؟

وللإجابة عن الاسئلة السابقة نستخدم منهج التحليل النقدى المتبع عند علماء اجتماعيات المعرفة النقديين، أمثال M. Fay (1975) و R. Bernstein (1976). ويقوم منهج التحليل النقدى لهؤلاء العلماء على الأفكار النظرية وتفسير نشأتها وتطورها فى علاقتها بالبينات الاجتماعية والسياسية التى أحاطت بنشأة وتطور هذه الأفكار. والهدف الأساسى الذى نسعى إلى تحقيقه

باستعمالنا هذا المنهج النقدى – فى دراستنا هذه – هو ابراز مفهوم تحرير الإنسان والمجتمع كمحور ودافع فى عملية تطور علم اجتماع التربية المعاصر، ونشأة اتجاهاته النظرية الجديدة.

وفى ضوء هذا المنهج النقدى، يعالج هذا الفصل ما يلى:

أولاً: نشأة علم اجتماع التربية:

ويتضمن عرضا لنشأة العلم فى أواخر القرن التاسع عشر بغية توضيح مسار تطوره، واتجاهاته المؤثرة والسائدة.

ثانياً: هيمنة الاتجاه الوظيفى:

ويهدف إلى توضيح هيمنة وسيادة الاتجاه الوظيفى على العلم – فى مسار تطوره – ابان الخمسينيات وبداية الستينيات.

ثالثاً: أزمة الاتجاه الوظيفى:

فهو محاولة لوصف وتفسير الأزمة التى تعرض لها علم اجتماع التربية الوظيفى فى منتصف الستينيات، وحتى وقتنا هذا.

رابعاً: الاتجاهات النقدية الناشئة:

فيهدف إلى بيان أثر تلك الأزمة فى نشأة اتجاهات نظرية بديلة، ومدى اسهامها فى تنمية وتطور علم اجتماع التربية نحو فهم أعمق لتحرير الإنسان واطلاق طاقاته لبناء مجتمع إنسانى أرحب.

أولا: نشأة علم اجتماع التربية

يمتد علم اجتماع التربية فى نشأته إلى منتصف القرن التاسع عشر. حيث بدأ ظهوره بكتابات غير منتظمة تتناول مسألة الأسس الاجتماعية للتربية بشكل واسع وعام. وقد زاد الاهتمام بمثل هذه الكتابات بفضل اتساع حركة الإصلاح التربوى، من جهة، وبفضل انتشار الفلسفة البراجماتية – التى قادت هذه الحركة فى تلك الفترة – من جهة ثانية. وقد اتسع نطاق هذه الكتابات وتعاظمت منذ أن نشر جون ديوى (١٨٥٩ – ١٩٥٢) كتابة الهام «المدرسة والمجتمع» عام ١٨٩٩. وقد وصف هذه الكتابات نفسها منذ ذلك الحين بمصطلح علم الاجتماع التربوى Educational Sociology لكن هذه الكتابات، رغم سعة إنتشارها، قد تناولت الجوانب الاجتماعية للتربية بطريقة معيارية نظرية، فكانت أقرب إلى الفلسفة البراجماتية (أو قل الديوية) منها إلى علم الاجتماع – بمفاهيمه وطرائقه (Morrish, 1972: 29 & Floud And Halsey, 1958: 165).

ولم تصبح الكتابات الاجتماعية فى التربية، فى تلك الفترة، أكثر تنظيما وأكثرتطبيقا لعلم الاجتماع إلا بتأثيركتابات دور كايم، عالم الاجتماع الفرنسى، الذى عاصر جون ديوى. فقد ولد دوركايم (١٨٥٨ – ١٩١٧) بعد عام من ميلاد جون ديوى. وبينما تبوا ديوى كرسى التربية والفلسفة فى شيكاغو وكولومبيا، تباعا، اعتلى دور كايم، فى نفس الوقت تقريبا، كرسى علم التربية والاجتماع بالسوربون، باريس. ودور كايم مؤسس المدرسة الوظيفية فى علم الاجتماع لذلك كان لكتاباته الفضل فى جعل حركة

علم «الاجتماع التربوى» الناشئة أكثر قربا إلى الخط السيسولوجى وأكثر إعمالا لطرائقه (Morrish, 1972: 30)

وفى عام ١٩١٦ كان مصطلح "Educational Sociology" قد شاع استعماله ليس فقط كعناوين لكتب مدرسية، بل أسماء لأقسام أكاديمية، ومقررات دراسية فى جامعات متعددة فى الولايات المتحدة الأمريكية وأوربا. وفى عام ١٩٢٥، تأسست أول جمعية قومية فى الولايات المتحدة الأمريكية تحمل نفس الاسم علم الاجتماع التربوى وأصدرت هذه الجمعية أول دورية عام ١٩٢٨ بنفس الأسم أيضا: The Journal of Educational Sociology وظل يسيطر على هذه الجمعية النظرة إلى علم الاجتماع التربوى على أنه فرع من التربية وليس فرعاً من علم الاجتماع.

ومع بداية الخمسينات ظهرت عوامل جديدة، أدت إلى تغير النظرة إلى التربية - كموضوع دراسة. ومن أهم هذه العوامل، أولا تقدم الصناعة وتنوع مؤسسات المجتمع، وما نشأ عن ذلك من علاقات جديدة بين التربية وهذه المؤسسات. ثانياً: ظهور مشكلات اجتماعية جديدة، من جراء التقدم الصناعى الرأسمالى، لها صلة بالتربية مثل مشكلات العمالة والسكان والأقليات، والهجرة، والتفاوت الطبقى.....الخ، ثالثاً، ظهور مشكلات جديدة داخل حقل التربية نفسه، نتيجة تطوره، فى الأدارة، والتنظيم المدرسى، والأداء، وقابلية التلميذ للتعليم، وتعليم الكبار........الخ، وإلى جانب هذه التغيرات فى الحقل الاجتماعى والتربوى، كانت هناك، رابعا: الجهود الأكاديمية التى استمرت من داخل علم الاجتماع تهتم بالتربية وبدراستها. ونخص بالذكر جهود Sir Fred Clark، الذى تولى إدارة معهد

لندن للتربية عام ١٩٣٧ و Karl Manheim الذى هرب من ألمانيا النازية إبان الحرب العالمية الثانية وعين أستاذا للاجتماع بمعهد لندن للعلوم الإقتصادية، ثم أستاذا للتربية لمعهد لندن - فيما بعد، كذلك جهود Stewart W. A. C أستاذ علم الاجتماع الانجليزى الذى أكمل مسيرة ما نهيم ونشر أبحاثه فى التربية بعد وفاته عام ١٩٤٦. خامساً، تقدم العلوم الاجتماعية نفسها وانتشار الاتجاه الوظيفى بنزعته العلمية Scientism ومناهجه الوضعية Positivism وهيمنته على كل مجالات العلوم الاجتماعية تقريبا. وقد هيأت هذه العوامل مجتمعة الشروط الأساسية لتنمية الكتابات فى هذا العلم، والانتقال بها من مجرد استعمال نتائج ومفاهيم علم الاجتماع لحل المشكلات التربوية، إلى تطبيق مبادئ وطرائق ومفاهيم علم الاجتماع لدراسة المشكلات التربوية، واعتبار التربية ميدانا من ميادين علم الاجتماع.

وما أن انتشرت تلك النظرة الجديدة إلى العلم، وسادت، بين أعضاء الجمعية الأمريكية للاجتماع التربوى - سالفه الذكر - وأصبح واضحا أن التربية مؤسسة من مؤسسات المجتمع، ومن ثم ينبغى دراستها كموضوع لعلم الاجتماع ووفقا لمبادئه ومناهجه وطرائقه، حتى تم تغيير اسم الدورية التى تصدرها الجمعية من The Journal of Educational Sociology ليصبح اسمها Sociology of Education وذلك تعبيرا عن مرحلة جديدة من نمو العلم. ولا يخلو هذا المصطلح الجديدالذى أطلق على العلم من دلالة سيطرة الاتجاه الوظيفى - الوضعى على حركة نمو العلم فى تلك الفترة (J. Karabe And Halsey 1977:2) فالمصطلح الجديد يعطى للعلم هيبة علمية لم تكن له، وقت أن كان نشاطا أكاديميا يحمل بصمات الفلسفة

البراجماتية –الديوية. وعلى أى الأحوال فقد أصبحت سيادة التسمية الجديدة للعلم «علم اجتماع التربيةSociology of Education» تعبر عن مرحلة جديدة من نمو العلم فى الخمسينيات[1]. وفيما يلى نناقش كيف هيمن الاتجاه الوظيفى على هذا العلم، وكيف حدد مسارات النظرية والبحث التربوى فيه، ثم كيف تعرض لأزمة فى الستينيات، وكيف نشأت الاتجاهات النظرية الجديدة فيه.

(١) رغم أن التسمية القديمة Educational Sociology نادرا جدا ما تظهر فى الكتابات الغربية، أو تكاد تنعدم بالفعل، إلا أنه يلاحظ أن معظم الكتب المدخلية لهذا العلم – الذى نحن بصدده – تتقدم فى فصولها الأولى بالتفرقة بين التسميتين القديمة والجديدة. ورغم الإختلافات الناشئة حول هذه التفرقة فإن الجميع يستعملون التسمية الجديدة Sociology of Ed، وهناك إتفاق تام على ذلك. ونحن بالتالى نفضل إستعمال هذه التسمية الجديدة، وإستعمالنا لهذه التسمية لا يعنى إطلاقا أى تدعيم للإتجاه الوظيفى، الذى ساعد على رواج هذا المصطلح كاسم للعلم، بل إقرار لما لهذا المصطلح فى تسمية العلم من دلالة تاريخية، تعنى بلوغ هذا العلم مرحلة متطورة من نموه.

ثانياً : هيمنة الاتجاه الوظيفى

ونعنى بالاتجاه الوظيفى Functional Paradigm، ذلك الاتجاه الذى يشمل النظريات الآتية: النظرية البنائية الوظيفية Structural Functionalist ونظرية رأس المال البشرى Human Capital ونظرية التطور Evolutionary Theory وتحليل النظم Systems Analysis وهذه النظريات – رغم وجود اختلافات كثيرة فيما بينها، تكون اتجاها واحدا paradigm – بالمعنى الذى استخدمه توماس كون T. Kuhn[1] وقد هيمن هذا الاتجاه الوظيفى على علم اجتماع التربية هيمنة كاملة منذمطلع الخمسينات حتى أزمة الستينيات وما زال هذا الاتجاه – رغم أزمته – يمثل العلم السائدThe Main Stream Social Science فى التربية. وتتفق مجموعة النظريات التى يشملها الأتجاه الوظيفى مع مجموعة من الافتراضات النظرية Assumptions تحدد طبيعة المجتمع، والتربية والعلم الاجتماعى.

فبالنسبة للمجتمع يقوم الإتجاه الوظيفى على مجموعة افتراضات مؤداها (١) أن المجتمع الإنسانى يقوم على الاتفاق العام Consensus، وأن(٢) الاتزان هو جوهر وطبيعة المجتمع وأن (٣) أى مجتمع إنما يتكون من أجزاء أو نظم Systems أو مؤسسات institutions يقوم كل جزء على الآخر فى علاقة وظيفية متبادلة بحيث يتحقق فى النهاية إتزان كلى فى المجتمع – كنتاج لهذه العلاقات الوظيفية (Plauston 1976: 25).

وفيما يتعلق بالتربية، فإن الاتجاه الوظيفى يقوم على افتراض هام مؤداه أن التربية – والتربية هنا بمعنى المدرسة – هى مؤسسة اجتماعية، ولها الصدارة

على غيرها من مؤسسات المجتمع، لما تقوم به من وظائف هامة في بناء واستمرار المجتمعات الحديثة. ونورد فيما يلي أهم القضايا النظرية Propositions التي يتفق عليها أصحاب الاتجاه الوظيفي نحو التربية:

١- أن التربية - المدرسية - تقوم بطريقة رشيدة وموضوعية بتصنيف وانتقاء أفراد المجتمع وفقا لقدراتهم وامكاناتهم. وبذلك تساعد المدرسة على تحقيق المساواة الاجتماعية بين أفراد المجتمع، أو على الأقل بتحقيق الفرصة المتكافئة أمام المجتمع. كما تساعد المدرسة -بذلك - أيضا المجتمع على تسكين الفرد المناسب - وفقا لقدراته وامكاناته التي اتضحت خلال دراسته بالمدرسة - في المكان المناسب - أي المكان الذي يتناسب مع قدراته وإمكاناته في سوق العمل. فالمدرسة أداة لتحقيق الكفاية والمساواة Equalizer Great في المجتمع (Bendix 1959 : 101) و (Schultz 1961: 16)

٢- والتربية بذلك - أي بما تقوم به من تصنيف وانتقاء لقدراتهم - تساعد على خلق مجتمع يقوم على الجدارة والاستحقاق Meritocratic Society. كما تساعد على خلق مجتمع طبقي مرن غير مغلقOpen And Fluid Class System تتحدد فيه المكانة الاجتماعية للأفراد وفقا لما يملكونه من مواهب وقدرات، ومن ثم تتاح لهم فرص واسعة ومتكافئة في عملية الحراك الاجتماعي - في كل اتجاه - داخل طبقات المجتمع (1971, Hechenqer 1967 Blue & Duncan).

٣- التربية - المدرسية - أداة لإعداد الأيدى العاملة والماهرة التى تستطيع أن تقابل متطلبات التطور التكنولوجى فى سوق العمل .Kerr, Et. Al 1974: 70 - 71; Killingworth 1966: 106 - 166, Schultz 1961فالتربية هى الوسيلة لتزويد الجيل الناشئ بالمهارات والتدريبات الخاصة والعامة الضرورية لمتطلبات العمالة الماهرة فى مجال التصنيع.

ويقول شولتز إن إمتلاك المهارات المطلوبة فى سوق العمل ليست مسألة شخصية - أى تتعلق باحتياجات الفرد وحده - بل هى مسألة إجتماعية تتعلق باحتياجات المجتمع ككل. التربية هنا أدة لاعداد القوى البشرية الضرورية لإحداث واستمرار التقدم الاقتصادى فى المجتمع (Schultz 1961).

٤- هناك علاقة موجبة بين ما يتعلمه الفرد داخل المدرسة من مهارات معرفية وبين مستوى أدائه فى العمل. ويترتب على ذلك أنه كلما زاد المستوى التعليمى للفرد، تحسن مستوى أدائه فى العمل، وزاد ، مستواه المادى والوظيفى (Schultz 1961) ويترتب على ذلك أيضا قول آخر: أن التفاوت الإجتماعى والإقتصادى بين الأفراد (بل وبين المجتمعات) يرجع أساسا إلى تفاوت فى مستوى التعليم الحاصل عليه الفرد (أو المجتمع) (T. Husen, 1974).

٥- المهارات المعرفية التى يتعلمها أفراد المجتمع فى المدارس، ليست لازمة فقط لتحقيق النمو الإقتصادى فى المجتمعات الحديثة، بل أيضا لازمة لتحقيق التنمية السياسية والإجتماعية. فالتربية أداة

لتحـديث المجتـمع Great Modernizer، فى المجتـمعات المختـلفة، والمجتـمعات المتقـدمة عـلى السـواء (&Bjork1966 Adams).

وفى إطار هذه القـضايا أو هذا المنظور الفكرى الذى يقـوم عليـه الإتجاه الوظيفى، اتجه البحث التربوى إلى دراسة ثلاثة محاور رئيسية:

١- دراسة دور المدرسة فى تحقيق المساواه الإجتماعية.

٢- وصف وتحليل التنظيم المدرسى School Organization.

٣- دراسة طرق نقل المعرفة، ودورها فى أداء العمل، والمؤثرات التى يخضع لها التلميذ فى تحصيل المعرفة.

وفى المحور الأول نجد أن الأبحاث أتجهت إلى دراسة العلاقة بين التفاوت فى مستويات الطلاب التحصيلية داخل المدرسة، ومستوياتهم الإجتماعية خارج المدرسة. ومن أبرز هذه الدراسات دراسة Havighurst Et. Al 1962، ودراسة (1961) Sexton. هذا من جهة. ومن جهة أخرى اتجهت الابحاث إلى دراسة العلاقة بين التفاوت فى التحصيل-الاكاديمى داخل المدرسة، والتفاوت الإجتماعى خارج المدرسة وبعد مزيد من الدراسات الإحصائية لتوثيق هذه العلاقة اتجهت الانظار إلى أن تحسين نوعية التعليم ورفع مستوى هؤلاء الأطفال القادمين من طبقات دنيا فى المجتمع يمكن أن يحقق المساواة الإجتماعية. وتعتبر دراسة مورجان (1969) Morgan عن التربية التعويضة مثالاً لهذه النظرة. وهكذا فهم أن المساواة فى التربية تعنى - نظريا - فرصة متكافئة Equal Opportunity فى المجتمع.

ثانياً: أما الدراسات فى المحور الثانى، أى دراسة التنظيم المدرسى، فقد وجد الباحثون أن فعالية التنظيم المدرسى تتوقف على مدى علمية الإدارة (Callahan 152 :1962) وبالتالى نظروا إلى المدرسة، كما يقول كالاهان، كمصنع مادته الخام هى الأطفال الذين يتشكلون إلى منتج يقابل متطلبات الحياة. واتجهت معظم الابحاث إلى منهج تحليل النظم الذى ينظر إلى العملية التعليمية فى صورة مدخلات Inputs، ومخرجات Outputs. وأصبحت المشكلة التى يهتم بها معظم الباحثين فى هذا الإتجاه، هى مشكلة دراسة وقياس فعالية النظام المدرسى ورفع مستواها.

أما المحور الثالث، محور دراسة المعرفة، فقد اهتم الباحثون بدراسة طرق وأساليب التدريس، والعوامل المؤثرة فى استيعاب الطلاب للمعارف المقدمة اليهم فى المدارس. لقد نظرهؤلاء الباحثون إلى المعرفة التى تقدم فى المدارس، كما يقول برنابوم(G. Bernbaum 1977 : 11)، على أنها شئ طبيعى مسلم به Taken - For - Granted. ومن ثم تناولوا هذه المشكلة – أى مشكلة المعرفة – باعتبارهامجرد مسألة فنية بحتة، وأصبحت دراسة مشكلة المعرفة فى المدرسة تعنى فى النهاية دراسة التحصيل الدراسى (Wexler, 1976: 11)

وإذا انتقلنا إلى مجال المنهج وطرائق البحث، فسنجد أن أصحاب الإتجاه الوظيفى، فد نظروا إلى العلم الطبيعى Natural Science على أنه النموذج العلمى الذى يجب أن يحتذى. فنموذج العلم الطبيعى، الذى يقوم على تكميم الظاهرة، وضبطها وقياسها مستخدما الإحصاء، والملاحظة، هو النموذج الذى سيمكن علماء الإجتماع من تجاوز الميتافيزيقا، والوصول بالعلم الإجتماعى إلى مستوى الدقة والحيادية والموضوعية، التى تتصف بها

العلوم الطبيعية، ويعتبر الكتاب الذى أصدره (1963) Cambell & Stanley - وهو من أوسع الكتب المدرسية انتشارا داخل برامج البحث التربوى والإجتماعى - خير مثال على تجسيد هذه النظرة.

وأصبح نمط الفكر الوضعى Positivism، الذى وضع العلم الطبيعى كنموذج للعلوم الإنسانية، هو النمط الذى سيطر على النشاط البحثى فى التربية. وأصبحت الوقائع التربوية - والإجتماعية - وكأنها وقائع طبيعية تقبل الضبط، والتكميم والقياس. و«اضفاء الطبيعية على الوقائع الإنسانية، من شأنها أن تجعل الباحث يسلم بها كما هى كشئ طبيعى معطى».

لقد هيمن هذا الإتجاه الوظيفى على علم اجتماع التربية - بل وعلى كل مجالات النشاط الاكاديمى فى التربية - هيمنة راسخة خلال فترة الخمسينات والستينيات. وقد اندمج هذا الإتجاه مع نمط الحياة السياسية والإقتصادية التى سادت تلك الفترة. وكان مؤثرا فيها وفعالا. ودعم بسخاء من المنظمات والهيئات والمؤسسات فى الولايات المتحدة الأمريكية، ومن البنك الدولى، واليونسكو، وسائر الحكومات الغربية. ويقول كاربل وهالسى: أن اتساق هذا الإتجاه الوظيفى فى علم اجتماع التربية مع الايديولوجية الليبرالية السائدة ومع اهتمام رجال الصناعة بالتوسع فى التعليم، جعل هذا الإتجاه جذابا ومقنعا لهؤلاء الذين يملكون، أو يتحكمون فى تمويل المشروعات البحثية وذلك بصرف النظر عن مدى صحة أو عملية أو معقولية هذا الإتجاه الوظيفى فى التربية:(J. Karabel & A. Halsey1977: 13 -14)

ثالثاً : أزمة الإتجاه الوظيفى

ارتبطت العلوم الإجتماعية الوظيفية بنمط الهيمنة الرأسمالية، واندمجت فى نسيجها، حتى أصبحت جزءا لا يتجزأ من تلك الهيمنة. فما أن تفجرت الأزمة خلال الستينيات، واهتزت أنماط الحياة السياسية والإجتماعية، والاقتصادية المهيمنة، حتى ارتبكت هذه العلوم - الوظيفية - ووقعت فى أزمة عنيفة.

لقد كانت الحركات الجماهيرية والطلابية، داخل المجتمعات الرأسمالية وخارجها، أهم ما فجرته أحداث وأنباء تلك الفترة : حركة الحقوق المدنية التى طالبت بالمساواة، وأزمة الصواريخ الكوبية، والحرب الباردة، وحرب فيتنام وما أثارته من حركات طلابية وجماهيرية مناهضة للحرب والتدخل الأمريكى فى فيتنام، ومشروع كاميلوت Camelot Project كل هذه الأحداث وغيرها فجرت صراعاً اجتماعياً عنيفاً، وحتمت تغييرات واسعة فى بنية النسيج السياسى والاجتماعى المهيمن فى تلك البلاد.

لم تكن العلوم الإجتماعية الوظيفية التى ظلت طوال فترة الخمسينيات حتى أوائل الستينيات تبشر بالاستقرار Stability الإجتماعى، والوظيفية Functional، والاتـزان Equilibrium فى المجتمع، مؤهلة لمواجهة أحداث الستينيات، وما فجرته هذه الأحداث من صراع وتغير اجتماعى. وباتت حقيقة الصراع والتغير أمام هذه العلوم ظاهرة شاذة Anomaly تقاوم تنظيراتها وتتحدى مسلماتها وافتراضاتها. وبدت هذه العلوم عاجزة عن تفسير حقيقة الصراع الإجتماعى (A. Gouldner, 1970) الذى فجرته الأحداث.

وظهور ظاهرة شاذة تخرج عن القياس المألوف أمام اتجاه فكرى سائد، تعجز نظرياته المتفرعة عنه عن تقديم تفسير نظرى لها، مسألة تؤدى إلى أزمة فى الشرعية العلمية لذلك الإتجاه (Kuhn, 1970 : 44, 151). لكن الظاهرة الشاذة فى ذاتها لا تحدث أزمة فى إتجاه فكرى ما، ولا تفقده شرعيته العلمية. إذ قد ينبرى بعض من علماء الإتجاه القديم السائد بتبرير وجود هذه المعضلة مع تقديم بعض التعديلات النظرية التى يمكن أن تستوعب الأزمة من وجهة نظرهم. وهذا ما قام به علماء أمثال دانيل بل D. Bell وسيدنى هوك S. Hook ولوريس كوزر L. Coser وداهر اندروف R. Dahrandorf. أن أزمة شرعية الفكر القديم تبدأ حينما تتجه أنظار مجموعة من العلماء إلى دراسة الظاهرة الشاذة نفسها ومناقشة مسلمات وافتراضات الفكر القديم إزاءها (Kuhn 1970 : 15-57).

وما أثارته أحداث الستينيات وما أثرته من حوار. أو قل صراعا فكريا، قد أحدث على حد تعبير Friedrichs (1970) تحولا فكريا Conversion Experience أسفر عن ظهور رؤية نظرية جديدة Neo - World - View مناقضة لتلك الرؤية القديمة التى قامت عليها النظريات الوظيفية. وأسهمت أعمال كثير من العلماء فى بناء تلك الرؤية الجديدة، التى وضعت أساسا لنمو نظريات وأفكار جديدة نقلت العلوم الإجتماعية بصفة عامة إلى مرحلة جديدة من التطور. ومن أمثال هؤلاء العلماء: Deutch & Howard (1970) Horvitz (1971) وكثيرون غيرهم.

وإذا انتقلنا إلى التربية. لنرى علم اجتماع التربية فى خصوصيته، فسنجد أن أزمة النظام الرأسمالى قد أثارت وعيا جديدا تجاه مشكلات جديدة فى

المجال التربوى: مشكلات الفقر، والبطالة، والعنصرية، والاغتراب،والجريمة. ومثل هذا الوعى، كما قال هورن، قد أثار ادراكا واضحاً بأن التوسع والإصلاح التربوى الواسع النطاق الذى حدث خلال الخمسينيات وأوائل الستينيات لم يأت بالخير الذى بشر به أصحاب النظريات الوظيفية، ولم يحقق النتائج التى عولت عليه (Hurn 14 :1978). لقد احبطت تطلعات الجماهير: فلم يحقق الإصلاح التربوى لا عدلا إجتماعيا ولا اصلاحا اقتصاديا. كان ذلك فى حد ذاته تحديا خطيرا للمسلمات التى قامت عليها النظريات الوظيفية فى علم اجتماع التربية.

لقد كانت الخمسينيات والستينيات هى فترة التوسع والاصلاح فى التعليم فى الولايات المتحدة الامريكية وأوربا. انتشرت المدارس. وتفاقم عدد الطلاب وتنوعت طرائق التدريس. واستنطبت التجارب التربوية الجديدة. وانتهت التوسعات والإصلاحات التعليمية، وبدأت الستينيات تنقضى، لم تتحقق آمال وتطلعات الجماهير التى عقدت على مثل هذا التوسع والإصلاح التعليمى الهائل. ويصف Bernbaum هذه الحالة بقوله:

«أن التوسع فى النظم التعليمية المدرسية، والعالية لم يحقق المساواة الاجتماعية،ولم تؤثر التجديدات التربوية فى سيطرة الصفوة على المجتمع (Bernbaum 1977).

أن فشل التوسع والاصلاح التعليمى فى تحقيق النتائج التى بشرت بها النظريات الوظيفية كان هو التحدى الحقيقى – الامبريقى – لهذه النظريات التقليدية. وساهم كثير من البحاث وعلماء الاجتماع التربوى فى مناقشة

الأزمة فى التربية، واعادة النظر فى مسلمات الفكر التقليدى - القديم. وكان من أهم نتائج تلك الأبحاث والجهود ما نعرضه فيما يلى:

أولاً : أوضحت أبحاث Jencks Et. Al (1971), Coleman (1966) Levin (1971) على وجه التحديد أن مجهودات الاصلاح والتوسع فى التعليم لم تؤد إلى إزالة فقر أطفال العمال والاقليات. وأوضحت أبحاث Squires (1977), Hurn (1978), Collins (1971) أن الخلفية الاجتماعية للطفل هى التى تؤثر على مستواه الاقتصادى والاجتماعى فى الكبر، حتى وأن أكمل تعليمه، وحينما يتساوى المستوى التعليمى، فأن المتغير الاجتماعى هو الذى يؤثر فى وضعية الفرد الاجتماعية والاقتصادية. وأقرت أبحاث Wright & Perton (1977), Wright (1978) أن العائد الاقتصادى لفردما من التربية، يتحدد بطبقته الاجتماعية. وأن الاختلافات بين البيض والسود فى الولايات المتحدة الأمريكية فيما يتعلق بعائد التربية قد يزول حينما يتساويان فى مستوى الطبقة الاجتماعية.

ثانياً : وأوضحت الأبحاث الامبريقية التى قام بها Jencks Et. Af. (1971) Diamond & Bedrosain (1970: 6) Berg (1971: 85 - 178) أن العلاقة بين التربية المدرسية Schooling ومستوى أداء العمل فى حقول الانتاج هى علاقة غير وطيدة، وما زالت تمثل مشكلة فى مجال البحث التربوى، أى أنها ليست بمثل تلك البساطة التى تقدمها لنا نماذج Models علم اجتماع التربية التقليدية. ولقد استعرض Collins (1971) نتائج كم كبير من الأبحاث الامبريقية

ليؤيد دعواه فى أن ما يعلم فى المدرسةمن مهارات معرفية، ليس له صلة بتحسين انتاجية العمل On - Job - Producitivity وكذلك فعل كل من (1971) Spuires (1974) Robert. وذهب إلى ما هو أبعد من ذلك، فيؤكد أن ما يتعلم فى المدرسة من مهارات معرفية قد يكون، فى بعض الاحيان، معوقا لانتاجية العمل ذاتها.ويدلل Collins أيضا على أن التدريب والتعليم الفنى Vocational Training على وجه الخصوص، يستفاد من خبرة العمل الفعلية، أكثر مما يستفاد من التعليم المدرسى، وأثارت الأبحاث الامبريقية التى أجراها كل من .C Bird (1975), Berg (1970) التساؤل حول علاقة التربية المدرسية والتحصيل الدراسى من جهة، والاعداد للعمل من جهة أخرى.

ثالثاً : قام كل من J. Simmon (1975) Hanf Et. Al (1975) بعرض كم كبير من الأبحاث الامبريقية عن دول العالم الثالث تلك التى انفقت فى مجال التعليم انفاقا عاليا، وما زالت تعانى أزمات سياسية واقتصادية كبيرة. وخلص كل منهما إلى نفس النتائج التى أوردناها سابقا. وبينت أعمال Nev Erey & Martin (1972), Foster 1965 Al - Bukhari (1968) أن عملية فرض الصيغة الفنية والحرفية على التعليم Vocationalization ofEducation التى تجرى فى بعض بلدان العالم الثالث، لا يعطى النتائج الاقتصادية والاجتماعية المعولة عليها.

أصبحت كل هذه الوقائع الامبريقية التى استعرضناها سابقا تشكل ظاهرة Anomaly، هيأت الشروط الضرورية لإحداث أزمة فى العلم التقليدى القديم – فى التربية. وما أن اندلعت موجة نقدية أخرى على المستوى الايديولوجى،

تناقش مسلمات وافتراضات علم اجتماع التربية الوظيفى، حتى اكتملت الشروط الامبريقية - والايديولوجية لوضع هذا العلم - الوظيفى - فى أزمة عنيفة.

وجاء النقد الايديولوجى قويا من أصحاب المدرسة النقدية فى علم اجتماع المعرفة الذين كشفوا عن العلاقة بين نوع العلم المسيطر أو السائد فى مجتمع معا، وبين نمط الهيمنة السياسية والاجتماعية والاقتصادية فى ذلك المجتمع. ويقول R. Bernstein أن قوة وتأثير اتجاه علمى ما، فى المجتمع، انما تكمن فى قوة وتأثير نمط البنى الاجتماعية السائدة فى ذلك المجتمع، بعبارة أخرى فأن أنماط الحياة السائدة تعطى تعزيزا قويا إلى نمط العلوم التقليدية وهذا ما يفسر لنا لماذا تبقى أنماط العلم القديم مسيطرة ومهيمنة على النشاط العلمى فى المجتمع رغم ما يوجه إليها من انتقادات امبريقية وايديولوجية عنيفة (R. Bernstein, 1976: 226). هذا من جهة، ومن جهة أخرى، فقد كشف الايديولوجى أيضا الدور الذى يلعبه العلم التقليدى - القديم، فى تعزيز أنواع السيطرة والهيمنة الاجتماعية على الانسان - فى المجتمع القديم (Gouldner 1970: S).

والنظريات الوظيفية فى علم اجتماع التربية ما زالت تلعب دورا ايديولوجيا فى تعزيز هيمنة الرأسمالية وتعميه «وعى الناس» حول حقيقة وجود الأشياء. فالقول بأن التربية أداة موضوعية لتصنيف الناس وانتقائهم حسب مهاراتهم المعرفية، قول سيترتب عليه نتيجة ايديولوجية مؤادها أن نجاح الفرد فى المجتمع أو فشله مرهون بنجاحه أو فشله فى التربية. وذلك القول ينطوى على قوة اقناعية زائفة للمواطن بأن شكل المجتمع وبنية النظام الاجتماعى

الذى يعيش فيه بريئتان تماما من أى فشل يتعرض له! فالفشل أنما سيكون فشله هو نفسه، فى اقتناص الفرصة المتكافئة التى توفرت له فى المدرسة. والقول بأن المعرفة التى تقدم فى المدرسة تؤثر فى رفع المستوى الاقتصادى للفرد والمجتمع، هو نمط من أنماط الايديولوجية التى تزيف الوعى الاجتماعى على مستوى الفرد والمجتمع. ذلك أن سيترتب على هذا القول نتيجة مغلوطة مؤداها أن مشكلة الفقر التى تعانى منها الطبقات الدنيا فى المجتمع هى مشكلة فقر فى امتلاك المعرفة، وليست مشكلة استغلال اقتصادى تعانى منه هذه الطبقات!! وبالمثل فإن مشكلة التخلف فى الدول الصغيرة، ستصبح - ايديولوجيا - مشكلة تربوية تعالج عن طريق التوسع والاصلاح فى التعليم!! وبالتالى تختفى حقيقة هامة هى أن تخلف وفقر دول العالم الثالث هو نتيجة نهب استعمارى منظم لقدرات وثروات هذه الشعوب الصغيرة إما بالقوات المسلحة، أو بفرض نظم سياسية غير وطنية. بل أن أزمة الامبريالية ذاتها، فى الويات المتحدة الأمريكية، وغيرها من الدول الرأسمالية الكبرى، لن تكون أزمة فى البنى الاقتصادية والسياسية والاجتماعية لهذه الدول، لكنها ستزيف وتختزل وبفضل الايديولوجية التربوية - وتصبح أزمة - فقط - فى النظام التعليمى !! والخطر الذى تتعرض له الولايات المتحدة الأمريكية على سبيل المثال، ليس أزمة النظام الرأسمالى وحروبه الكثيرة فى كل مكان من بلاد العالم الثالث، بل بسبب أزمة النظام التعليمى!!

وليس فقط المسلمات والافتراضات النظرية لمجموعة النظريات الوظيفية هى التى تلعب الدور الايديولوجى الذى تكلمناعنه. بل أن المنهج الوضعى أيضا

الذى يتبعه الاتجاه الوظيفى فى مجال البحث التربوى يلعب دورا محافظا فى تثبيت الواقع، والابقاء عليه. فالناتج الاخلاقى لمثل هذه المناهج «العلمية» التى لا تتجاوز الحقائق Facts، ولا تنكرها، إنما سيكون فى صورة إتجاهات إستسلامية، تحتم تقبل الواقع كشئ طبيعى مسلم به.

وبدون هذه الأزمة ما كان للجهود النقدية وحدها أن تحدث الأزمة فى العلم القديم. بل، بدون الأزمة ما كان للجهود النقدية نفسها أن تقوم. فمعظم العلماء الذين اجتهدوا فى توجيه النقد إلى العلم القديم كانوا من بين الذين عاصروا أحداث الستينيات واشتركوا بشكل أو بآخر فى الحركات الطلابية (أمثال Karabel & Wexler) وتقول شارب Sharp:

«لو أن فترة ما بعد الحرب العالمية الثانية استمرت فى تحقيق العمالة الكاملة، وتحقيق دولة الرفاهية، ورفع مستويات المعيشة لكان من المحتمل أن تستمر الاتجاهات التقليدية الوظيفية مسيطرة كما هى. وعلى أى الأحوال فإن مثل هذه الشروط لم تتحقق، بل على العكس من ذلك، فقد اتسع التناقض داخل النظام الرأسمالى، واتسعت هوة الأزمة عالميا. وقد هيأ كل ذلك الظروف التى أدت إلى إحداث أزمة واضحة داخل العلوم البورجوازية. وأن الأزمة نفسها هى التى استثارت موجة النقد الواسعة (R:Sharp 1980: 7).

رابعاً : الاتجاهات الجديدة الناشئة Emerging Paradigms:

أسفرت موجة النقد المنظم لنمط الحياة والفكر السائد فى المجتمعات الرأسمالية الغربية عن نشأة عديد من النظريات الاجتماعية فى التربية، التى تكون – فيما بينها – اتجاهات مختلفة متعددة. وبدأت هذه النظريات تتوالى

فى ظهورها ونموها منذ منتصف الستينيات كحركة فكرية تريد أن تنتزع لنفسها شرعية أكاديمية فى مقابل نزع الشرعية العلمية عن الاتجاه الوظيفى القديم. وما أن بدأت السبعينيات دورتها حتى اتسع نطاق تواجد المجموعات العلمية Scientific Communities المعبرة عن هذه النظريات والاتجاهات – داخل الجامعات الأوربية والأمريكية وأصدرت هذه المجموعات العلمية كتبها ودورياتها المنتظمة وعقدت مؤتمراتها، بل واحتلت كتاباتها صفحات ليست قليلة من كبرى الدوريات الكلاسيكية المحافظة (P. Wexler, 1976) وانتهت السبعينيات بترسيخ هذه الاتجاهات فى علم اجتماع التربية واكتساب الشرعية الأكاديمية والعلمية الكاملة. وأصبحت هذه الاتجاهات هى أهم ما يميز ملامح التطور الجديد فى علم اجتماع التربية.

وتتفق معظم النظريات الناشئة فى هذا العلم حول ضرورة تحرير الانسان وتخليص المجتمع من كل أشكال الهيمنة وعوامل القهر. وأن وظيفة علم اجتماع التربية هى كشف العلاقات والعمليات الاجتماعية الخفية التى تقهر وتستغل الانسان، وتفقده آدميته فى المدرسة والمجتمع. رغم هذا الاتفاق حول الوظيفة المعرفية للعلم، توجد اختلافات كثيرة. وسنعرض فيما يلى أهم نظريات هذا العلم.

أولاً : نظرية الاقتصاد السياسى The Political Economy Theory أسهم فى تكوين هذه النظريات كتابات لفيف من العلماء الذين اتخذوا من نقد الاقتصاد السياسى فى المجتمع رؤية وطريقة معالجة لعلاقة التربية بالمجتمع ومن أهم هؤلاء العلماء صموئيل بولز S. Bowles وهربرت جنتز H. Gintis وقد قدما نظرية متكاملة لعلاقة التربية بالمجتمع فى كتابهما الشهير

عام ١٩٧٦ Schooling In Capitalist America وفى هذا الكتاب يقول بولز وجنتز أن التربية تعكس دائما التركيبة الاجتماعية فى أى مجتمع، بل وتساعد على استمرار هذه التركيبة والمحافظة عليها. والمدرسة فى المجتمع الطبقى ما هى إلا أداة فى يد الطبقة المسيطرة فى المجتمع. وقد صممت المدارس، فى المجتمعات الرأسمالية الحديثة والمعاصرة، بحيث تخدم المصالح السياسية والاقتصادية للطبقة الرأسمالية. وذلك عن طريق ما تقوم به هذه المدارس من تشكيل لشخصية الفرد ووعيه تشكيلا يتفق مع نمط الحياة السائدفى تلك المجتمعات.

وأهمية المدرسة فى المجتمعات الحديثة والمعاصرة، لا تكمن فى مناهجها الدراسية، ولا فيما تعلمه من معارف Knowledge ومهارات معرفية Cognitive Skils أن أهمية المدرسة انما تكمن فى بنية التنظيم الاجتماعى للمدرسة نفسها Social Organization of The School أى فى بنية وشكل العلاقات الاجتماعية الهرمية داخل المدرسة: بين الإدارة والمدرس، وبين المدرس والمدرس وبين المدرس والتلميذ وبين التلميذ وعمله. فى بينة وشكل الثواب والعقاب المتمثل فى الدرجات المدرسية ونظم الإمتحانات. كل هذه التنظيمات داخل المدرسة تعمل فى الدرجات المدرسية ونظم الإمتحانات. كل هذه التنظيمات داخل المدرسة تعمل على غرس قيم ومعايير مثل الولاء والطاعة، والتنافس والمثابرة، وهى قيم مطلوبة لاستقرار نظام العمل وخاص فى مستوياته الدنيا فى النظام الرأسمالى. وهذه القيم هى قيم لا إنسانية، ودخلية على الإنسان، وليست لمصلحته، بل لمصلحة طبقة صغيرة تمتلك الثروة وتسيطر على الاقتصاد فى مجتمعها، وتود أن تحتفظ بهذه الثروة والسيطرة وتبقى عليهما.

لذلك اهتم بولز وجنتز بتحليل التنظيمات الاجتماعية للمدرسة وتوضيح العلاقة بينها وبين التنظيمات الاجتماعية فى المصانع وحقول الأنتاج. وقد وجد أن التنظيمات الاجتماعية للمدرسة قد صممت بحيث تكون مناظرة لمثيلاتها فى المصانع وحقول الإنتاج. وذلك حتى تضمن الطبقات المسيطرة تشكيل الشخصية الإنسانية المطلوبة والتى تتفق مع بنية العلاقات الاجتماعية فى سوق العمل.

ويوضح بولز وجنتز أن العمل فى المجتمعات الصناعية الحديثة قائم على الكبت والقهر غير المعلن. والاستغلال. ولابد أن يتوافر فى الأفراد سمات سيكولوجية تساعد على تكييفهم، ودمجهم مع حقائق العمل وعلاقاته فى تلك المجتمعات وهذه الضرورة تكمن وراء تنظيم المدارس بالكيفية التى نراها الآن.

ولقد اكتشف بولز وجنتز أن قدرة المدرسة على تحقيق هذه الوظيفة تكمن فى التنظيم الإجتماعى للتعليم داخلها. وهذا الكشف هام جدا لتوجيه الدراسات والبحوث التربوية إلى تحليل وتفسير التنظيم الإجتماعى للمدرسة وتأثيره فى بنية الشخصية الإنسانية. وهو ما يسمى الآن بدراسات المنهج الخفى أو الغير معلن فى المدرسة.

وينتهى كل من بولز وجنتز إلى انتقاد ما يتعلم داخل المدارس، وانتقاد تنظيماتها البيروقراطية للتعليم، وبنية العلاقات السلطوية فيها. ويطالبان بتنظيم ديمقراطى للعملية التعليمية، حتى تقوم على علاقات انسانية حرة، وتعمل على تحرير الانسان من سيطرة البيروقراطيات وعوامل القهر الاقتصادى والاجتماعى والنفسى.

إن نظرية بولز وجنتز فيها تنبيه شديد نحو ضرورة فهم التنظيم الاجتماعى للمدرسة، أو ما يسمى بالمنهج الخفى فيها The Hidden Curriculum . كذلك فيها تحذير من التنويع الفرعى داخل المدرسة Traking. وكذلك من ايديولوجية رأس المال البشرى، وغيرها من النظريات الشبيهة فى المعسكر الأشتراكى، التى تحاول أن توهمنا بأن المهارات المعرفية داخل المدرسة تؤدى إلى تحسين الاداء ورفع مستوى الانتاج. إن المسألة فى النهاية ليس المقصود منها تعليم مهارات معرفية – فالمعارف والمهارات المهنية يمكن أن يتعلمها الفرد داخل العمل نفسه، وبسرعة ودقة لا تقل عن سرعة ودقة المدرسة إن لم تزد. فالمدرسة ليست هى المصدر الوحيد لتعلم هذه المعارف. إن المسألة كما يوضحها كل من بولز وجنتز انما تكمن فى عملية تزييف الوعى وتغريب الانسان وتشكيل شخصيته بما يتناسب ويتلاءم مع سوق العمل البيروقراطى السلطوى، وبما يخضعه للقهر والاستغلال بلا مقاومة.

ثانياً : نظرية رأس المال الثقافىThe Cultural Capital Theory :

أسهم فى تكوين هذه النظرية علماء من أمثال بازل برنستين B. Bernstein، وباسرون Passeron، وبيير بورديو P. Bourdeaux وقد قدم الأخيران Bourdeau & Passeron نظريتهما فى كتاب يعتبر من أهم الكتب فى هذا المجال Reproduction In Education and Society عام ١٩٧٠ ويتفق كل من باسرون وبورديو مع بولز وجنتز فى رأيهما على أن أهمية المدرسة تكمن فى وظيفتها كأداة للمحافظة على التركيبة الطبقية الرأسمالية، والإبقاء عليها. كذلك يتفقان على أنما يحقق هده الوظيفة داخل المدرسةليس هو المنهج الدراسى، ولا المعارف التى تعلم فى ذاتها،

لكنهما يختلفان حول تحليل الميكانيزمات (المنهج الخفى التى عن طريقها تقوم المدرسة بتحقيق وظيفتها).

وجد بورديو وباسرون أن المدرسة مؤسسة اجتماعية تسيطر عليها ثقافة الصفوة في المجتمع وتتجسد هذه الثقافة فى تلك العمليات المدرسية التى يتم من خلالها توزيع ونقل المعرفة داخل المدرسة. فمن خلال هذه العمليات يتم مكافأة هؤلاء الطلاب الذين يأتون من ثقافة مشابهة لثقافة المدرسة. وهؤلاء هم أولاد الصفوة كذلك يتم معاقبة هؤلاء الذين يأتون من طبقات دنيا،أى من ثقافة تختلف عن ثقافة المدرسة.

فالثقافة وإن كانت شيئا موضوعيا يتمثل فى ألوان المعارف والمعلومات والكتب والفنون التى توزع داخل المدرسة، وعلاقات التدريس (البيدا جوجيا) التى يتم عن طريقها تداول الثقافة، إلا أنها - الثقافة - هى قوة ذاتية أيضا تشكل شخصية الانسان، أى نمط سلوكه، ومستويات طموحه، ووعيه. بالتالى فثقافة الفرد - من حيث هى قوة ذاتية - هى التى تمكنه من التعامل مع ثقافة المدرسة - من حيث هى موضوع. والفرد يفشل أو ينجح داخل المدرسة بقدر ما تمكنه ثقافة من ذلك. وأخطر أنواع الفشل داخل المدرسة ليس ذلك الذى يتم خلال الامتحانات، بل ذلك الذى يتم عن طريق الهروب (التسرب) والانسحاب من مواجهة التعامل مع ثقافة المدرسة. وأولى بهؤلاء البحاث الذين يدرسون العلاقة بين الفشل فى التحصيل الدراسى وبين مستويات التخلف الاقتصادى، أن يدرسوا العلاقة بين التخلف الاقتصادى وهؤلاء الذين هم خارج المرحلة التعليمية أو تسربوا منها. فهذه هى العلاقة الحقيقية التى تجسد مأساة السيطرة الثقافية فى المدارس.

ويقول كل من بورديو وباسرون أن الطبقة الاجتماعية المسيطرة فى المجتمع تحاول دائما أن تتحقق لها عوامل السيطرة والاستغلال والحفاظ على مكاسبها فى المجتمع. وفى المجتمعات الديمقراطية الحديثة، لا تملك هذه الطبقات أن تحقق هذا الهدف عن طريق التعسف أو العنف السافر، فهذا مرفوض بحكم التقاليد الديمقراطية، ولذلك تلجأ إلى نوع آخر من أنواع التعسف والعنف، هو التعسف أو العنف الثقافى. والمدرسة أهم أداة فى يد الطبقات المسيطرة - فى المجتمعات الديمقراطية - للقيام بهذه المهمة. فتفتح هذه الطبقات المدارس، التى تهيمن عليها ثقافتها، على مصراعيها وفقا لعقيدة «الفرصة المتكافئة» لكن امتلاك الثقافة داخل المدرسة أو التعامل معها لن يكون ميسورا وبنفس القدر أمام الجميع فيقول بورديو: أن التعامل مع الثقافة يحتاج إلى «شفرة» Code تحل رموزها وتفسر معانيها والمدرسة حينما تفتح أبوابها للجميع لا تعطى هذه الشفرة لأحد، بل تظل سرا من أسرارها. وأبناء الصفوة فقط هم الذين يمتلكون هذه الشفرة، لأنهم قد أتوا من ثقافة شبيهة بثقافة المدرسة.

وهكذا يؤدى امتلاك الثقافة إلى مزيد من الثقافة وينجح أبناء الصفوة فى امتلاك المزيد من الثقافة المدرسية، بما يملكونه من ثقافة سابقة قبل حضورهم إلى المدرسة، مشابهة لثقافة المدرسة. وبنفس الطريقة يفشل أبناء العمال والطبقات الدنيا فى امتلاك الثقافة. فالمدرسة بهذه الطريقة هى عامل طرد لهم. وتتم المأساة حين يطلب المجتمع (الطبقة المسيطرة) من الجميع «وبموضوعية» زائفة أن يتدرج الناس وفقا لما يمتلكونه من رأس مال ثقافى. وهكذا يصبح التفاوت فى امتلاك رأس المال الثقافى غطاء وتعمية للتفاوت

فى رأس المال الاقتصادى. وهكذا تمارس الطبقات المسيطرة عنفا ثقافيا عن طريق المدرسة تحقق من خلاله الابقاء على مصالحها، والمحافظة على استمرار نفسها كطبقة مسيطرة.

ثالثاً: علم اجتماع التربية الجديد The New Sociology of Education

ارتبطت نشأة هذا الاتجاه بظهور كتاب لمايكل ينج M. Young بعنوان Knowledge and Control (Ed) عام ١٩٧١. وتمتد جذور «علم اجتماع التربية الجديد» إلى المدرسة الظاهراتية والمنهج المسمى Ethnomethodology الذى نظر له جارفنجل (1967) Garfinkle وأهم أعمدة هذا الاتجاه Young (1971) وديل (1973) Dale (1979) Mehan ويتلخص هذا الاتجاه فى أن العلم القديم - سواء الوظيفى أو الماركسى - قد اهتم فقط بتحليل العلاقات البنيوية داخل وخارج المدرسة وأغفل تحليل حقائق الحياة اليومية Every - Day - Life كما يشتبك فيها الانسان. ويرى أصحاب هذه النزعة أن المدرسة كميدان من ميادين تفاعل الإنسان فى الحياة اليومية، تسيطر عليها مجموعة من القيم والافتراضات والمعانى والرموز. وهذه جميعا لقدمها أصبحت تبدو كأشياء طبيعية مسلم بها Taken for - granted والخطورة فى هذه الأشياء أنها توجه السلوك والتفاعل اليومى، ومن ثم تحافظ على بقاء الأمر الواقع. ومن ثم يدعو أصحاب هذه النزعة إلى دراسة المعانى والافتراضات المسلم بها فى حقل التربية كما هى موجودة فى عقول أعضاء الموقف التربوى: المدرس ورجل الادارة، والتلميذ، وأولياء الأمور، كما تصنع هذه المعانى والرموز سلوكهم وتشكيل اتجاهات تفاعلهم.

رابعاً: النظرية النقدية فى التربية The Critical Theory In Education

وأهم أعلام هذه النظرية H. Ciroux (1980), M. Apple (1979) وانتقد أصحاب هذه المدرسة نزعة أصحاب نظرية الاقتصاد السياسى ونظرية رأس المال الثقافى فى دراستهم للعلاقات البنيوية فقط فى المجال التربوى وبعدهم عن الحياة اليومية. كذلك انتقدوا نزعة أصحاب علم اجتماع التربية الجديد لاهتمامهم فقط بتحليل الحياة اليومية وتجاهل العلاقات البنيوية داخل التربية. وحاولوا مزج ما هو بنيوى مع ما هو رمزى حتى يتمكن باحث التربية من تفسير أنماط المعانى والرموز التى تسيطر فى موقف ما فى مكان وزمان معينين. وبدون الاستناد إلى العلاقات البنيوية لن يستطيع أصحاب الظاهراتية ولا أصحاب المنهج الشعبى: تفسير لماذا يسود نمط معين من المعانى والمفاهيم فى موقف ما. وبدون فهم التفاعل اليومى، سوف يترك أصحاب النزعة البنيوية الفصل الدراسى والمدرسة كصندوق أسود فارغ، غير معروف ما بداخله.

ويدعى أصحاب النظرية النقدية فى التربية، أن ربط الحياة اليومية بالتفسير البنيوى أى بتفسير الشروط الاجتماعية والسياسية البنيوية فى المجتمع، يتيح الفرصة – على قدر الامكان –أمام المعلم المستنير لممارسة أفعال تؤدى إلى تحرير عقل الطلاب من الهيمنة الثقافية فى المجتمع البرجوازى. وهذه خطوة هامة نحو تحرير الإنسان والمجتمع.

وهذه النظريات السابقة تعتبر أهم النظريات الجديدة المتكاملة. وهناك نظريات أخرى هامة وإن كانت لم تكتمل بهذه الصورة المنظمة التى تتصف

بهـا النظريات السابقـة. ومن أهم هذه النظريات الأخرى نظرية بولوفرير فى الوعى وتربية المقهورين P. Freir (1972)، وكذلـك أفكـار ايفـان اليتـش Illich (1973) الذى أحدث ضجة بكتابة المشهور مجتمع بدون مدارس Deschooling Society. وقدم أفكاره عن اللامدرسية التى رآها وسيلة لتحرير الإنسان من التغريب والقهر والاستغلال داخل منظومة العلاقات السلطوية البيروقراطية فى المدرسة.

ورغم أن هناك اختلافات كثيرة بين هذه النظريات فى تصورها لشكل المجتمع والطبقة أو القوة الاجتماعية المنوطة بالتحرير والتغيير الاجتماعى والتربوى، فإن هناك اتفاقا عاما بينها جميعا من الوجهة المعرفية. فالقاسم المشترك الذى تتفق عليه كل هذه النظريات الناشئة هو أن التربية يجب أن ترتبط بهدف تحرير الإنسان وإذكاء وعيه الإنسانى، وتفجير القدرات المبدعة والخلاقة فيه. وأن ربط التربية بالتنمية الاقتصادية والاجتماعية إنما هو قول ينطوى على أيديولوجية ضخمة تعمى وعى الإنسان وتقهر انسانيته، وتجعله فريسة لعوامل القهر والتغريب، التى تهيمن على المجتمعات الحديثة، المتقدمة والنامية منها على السواء.

خـــــاتمة

قدمنا فيما سبق دراسة نقدية حول تفسير وتطوير وتطـور عـلم اجتـماع التربية، ونشأة اتجاهاته النقدية المعاصرة. وقد بينت الدراسـة أن هذا العـلم قـد دخل مـرحلة جديدة من النمـو والتطـور. وتتسم هـذه المرحـلة بما يلى:

١ – أن الاتجاهات التقليدية، الوظيفية، المسيطرة داخل هذا العلم، تعانى أزمة فى شرعيتها العلمية.

٢ – أن حركة النقد الامبريقى والأيديولوجى، الواسعة التى تعرضت لها الاتجـاهات التـقليـدية فى هذا العلم، أدت إلى نشـأة إتجـاهات نظرية جديدة، آخذة فى النمو. وقد تقدمت هذه الاتجاهات خطوات كبيرة نحو ترسيخ وجودها كعلم نقدى معترف به، وذلك باتساع الجماعات العلمية المؤيدة لها، واتساع دوائر نشرها. وهذه الاتجاهات الجديدة هى التى هيأت الفرصة أمام علم اجتمـاع التربية لمجاوزة أزمة الاتجاهات القـديمة التـقليـدية، والتقـدم به نحو دخول مـرحلة نقـدية جديدة من مراحل تطوره.

٣ – أن هذه الاتجـاهات النظرية الجديدة، تتخذ خطا فكريا تحريريا نقـديا، حيث تركز على دراسة بنية الثقـافة والعلاقات الاجتـماعية داخل المدرسة وخارجها بغية اكتشاف عوامل القـهر والسيطرة التى تكبل قدرات الانسـان وطاقـاته، وكيفـية التخلص منهـا، لمساعدة الانسـان وتمكينه من تحريرنفسه وبناء مجتمعه الانسانى العادل.

الهوامش والمراجع

Adams, D. and R. M. Bjork. **Education in Developing Areas.** New York: David Makay, 1971.

Al. Bukhari, N. M. **Issues in Occpational Education: A Case Study in Jordan.** Stanford calif. stanford Univ., Stanford International Development Center, 1968.

Al thusser, Louise. "Ideology and Ideological State Apparatuses"In **Lenin and Philosophy and Other Essays.** London: New Left Books, 1971: 123 - 73.

Apple M. **Ideology and curriculum.** London, Boston and Hanley: Routledge & Kegan Paul, 1969.

Bendix, R. and S. M. Lipset **Social Mobility in Industrial Society** Berkeley: University ofCalifornia Press, 1959.

Berg, Ivar **Education and Jobs: The Great Training Robbery.** Boston Beacon Press, 1971.

Bernbaum, Gerald. **Knowledge and Ideology in the Sociology of Education** London: The Macmillan Press Ltd., 1977.

Bernstein, R. J. **The Structuring of Social and Political Theory.** New York: Harcourt and Brace Javanovich, 1976.

Bird, Caroline. **TheCase Against College.** New York: David Mckay Compahy, 1971.

Blue, Peter M. and otis D. Duncan **The American Occupational Structure.** New York: JohnWiley and Sons. 1967.

Bourdieu, Pierre "The School as a Conservative Force" Scholastic and Natural Inequalities" In J. Eggleston (ed), **Contemporary Research in the Sociology of Education.** London: Methuen 1974, (32 - 46) (b).

Bourdieu P. **Outline of Practice** Translated by Richard Nice Cambridge: Cambridge University Press, 1977 (Original ed, Esquisse 'd une Theorie de la Pratique, Droz, Geneve, 1972)(d).

Bourdieu, Pierre and Jean - Claude Passeron. **Reproducation in Education, Society and Culture,** Trans. by Richard Nice London: Sage Publications 1977 (Original ed. La Reproductiona Elements Pour Une Theorie de I Enseignment, Paris, Editions de Minuit, 1970). (e).

Bowles, S. and H. Gintis. TheProblem with Human Capital A Marxian Critique **American Economic Review.** Vol. 65, (May 1975): 74 - 82.

________, **Schooling in Capitalist America: Educational Reform and Contradictions of Economic Life.** New York: Basic Books, 1976.

Brookover, Wipbur et al, **School Social System and Student Acnievement : School Can Make Adifference,** New York : Preager, 1979.

Callahan, R. **Education and cult of Efficiency.** Chicago: University of Chicago Press, 1962.

Carnoy, M. **Education as Cultural Imperialism.** New York: David Mckay Company, Inc, 1964.

Carnoy, M. and H. Levin (eds) **The Limits of Educational Reform.** New York: David Mckay Compay, Inc. 1976.

Collins, Randal "Functional and Conflict Theories of Educational Stratification" **American Sociological Review, 36** (1971), 1002 - 19.

Coleman, J. S. et al. 1966 "Equality of Educational Opportunity" **Washington, D. C: Office of Ed., U. S. Department of Health, Education, Welfare,** 1966.

Coombs, Philip. **The World Education Crisis,** New York : Oxford University Press, 1968.

Corwin, R. G. **A Sociology of Education. Englewood Cliffs**, N. J. Prentice - Hall, Inc., 1965.

Dale, R. "Phenomenological Perspectives and the Sociology of the School" In Flude and A hier (eds), **Educability, Schools and Ideology**, New York: John Wiley and Sons, 1974 (53 - 69).

Dehendorf, R. "Toward a Theory of Social Conflict" **The Journal of Conflict Revolution 9** (1958): 170 - 83.

Diamond, D. and H. Bedrosian (1970) Hering Standards and Job Performance. **Washinglon, D. C: Government Office, 1970**.

Floud and Halsey "The Sociology of Education: A Trend Report and Bibliography" **Current Sociology, 7 (1958)**: 165 - 235.

Foster, Philip. The Vocational School Fallacy in Development Planning. In A. Anderson & M. Bowman (eds). **Education and Economic Development**, Chicago. Aldn Pablishing Company 1965 (pp. 142 - 166).

Freire, P. **Pedagogy of the Oppressed**, New York: Penguin, 1972.

Friedrichs, R. A Sociology of Sociology. New York: The Free Press, 1970.

Garfinkle, H. **Studies in Ethnomethodology**, Prentice - Hall, 1967.

Giroux, H. "Beyond the Limits of Radical Educational Reform: Toward a Critical Theory of Education" **Journalof Curriculum Theorizing**, Vol. 2, No. 1(1980) 46 (9).

Honf, T. et al. "Education: An Obstacle to Development?" **Comparative Education Review, Vol ١٩ No.** (Feb, 1975): 88 - 104.

Havighurst, R. et al. **Growing Up in River City.**, New York: John Wiley and Sons, 1962.

Horowitz, Irving L. **The Rise and Fall of Project**, Cambridge: M. I. T. Press. 1967.

House, J. D. "A Note on Positivism" **Insugent Sociologists. Vol. VI, No. II.** (Winier 1978).

Husen, T. **The Learning Society.**, London: Methuen, 1964.

Illich. I. **Deschooling Society.**, New York: Penguin, 1973.

Isreal, Joachim. **Is a Non, Normative Social Science Possible.** "Acta Sociologia, Vol. 15, No. I.

Jencks, Christopher et al. **Inequality**, New York: Harper and Row, 1973.

Karabel. J. and A. H. Halsey. **Power and Ideology in Education,** New York: Oxford UniversityPress, 1977.

Katz M. Class. **Bureaucracy and Schools,** N. Y. : Proger Publisher, Inc, 1915.

Kerr, Clark et al., "The Logic of Industrialism" in Bertraman Silverman and M. Yanowitch (eds). **The Worker in Post - Industria" Capitalism,** New York, The Free Press, 1974.

Killingworth, Charles C, (1966) "Autamation, Jobs and Manpower: The Case of the Structural Unemployment" **The Manpower Revolution Garden City:** Anchor Books, (1966).

Kuhn, T. **The Structure of Scientific Revolutions** (2nd ed ent) Chicago: University of Chicago Press, 1970.

Morgan, R. f. Compensatory Education & Educational Growth In R. Green (ed), **Racial Crisis in American Education.** Chicago: Follett Ed. Corp, 1969 (pp. 186 - 219).

Morrish, I. **The Sociology of Education,** London: George Allen and Unwin Ltd. 1972.

Newbry. B. C. and K. L. Martin "The Educational Crisis in Less Develepment Countries" **The Journal of Developing Areas, Vol. 6 (1972):** 155 - 162.

Paulston Rolland, **Conflicting Theories of Social and Educational Change,** Pittsburgh: University of Pitsburgh. 1976.

Schroyer, J. **The Critiqe of Domination: The Origin and Development of CriticalTheory**. H. Y. Georg Braziller, 1973.

Schultz. T. W. **Investment in Human Capital American Econmic Review, 51 (March 1961)** 1- 17 also in Karable and Halsey 1977.

Sexton. P. C. **Education and Income Inequalities in our public Schools,** New York: Viking Press, 1961.

Simmons, J. Education Povery and Developments **Working Paper No. 188. Washingtion D. C. The World Bank 1974.**

Shapire. Svi H. "Education and Ideology: A Sociological Study of Educational Thought in the American Radical

Movement 1900 1925" **Philosophy and Social Criticism Vol.6. No. 4** (Winter 1976): 245 - 46.

Sharp. R. **Knowledge Ideology and the Politics of Schooling** London: Routledge and Kegan Paul 1980.

Simon B. "Problems in Contemporay Educational Theory Marxist Approach" **Journal of Philosophy of Education Vol 12, (1978): 29 - 34.**

Squires G. "Education Job and Inequality: Functional and Conflict Models of Social Straitfication in the United States "**Social Problems, 24 (April 1977)**: 436 - 456.

Wexler Philip, **The Sociology of Education Berond Equality Indiana**: The Bobbs - Merrill Company, Fnc 976.

Willis, P. **Learning to Labor England**: Saxon House, 1977.

Wright, Erick Olin "Race, Class and Income Inequality" **American Journal of Sociology. 83 (6, May 1978)**: 1368 - 1397.

Wright, ErickOlin and Luca Pertone "Marxist Class Categories and Income Inequality", **American Sociological Review 42 (Feb 1977) 32 - 55.**

Young M. F. D. (ed) **Knowledge and Control: New Directions for the Sociology of Education**. London: Collier - Macmillan, 1971.

Young, M. F. D. and G. Whitty (eds) Society, **State and Schooling England**: The Falmer Press, 1977.

الفصل الثانى

نظريات علم اجتماع التربية الجديد

"طيبولوجى مقترح"

أولاً : معنى الطيبولوجى ومعايير صلاحيته

ثانياً : وحدة التصنيف

ثالثاً : محاولات التصنيف السابقة

رابعاً : نحو تصنيف طيبولوجى مقترح

الفصل الثانى

نظريات علم اجتماع التربية الجديد

«طيبولوجى مقترح»

مقدمة:

كان من نتيجة التطور المعقد فى علم اجتماع التربية، أن تعددت نظرياته وتباينت واختلفت، حتى أصبحت هناك صعوبة فى فهم الصورة الكلية التى آل إليها هذا العلم فى تطوره المعاصر. وتتضح تلك الصعوبة جلياً فيما اعتادته كثير من الكتب الدراسية من تقديم التطور النظرى الذى بينها. ومثل هذه الصعوبة، فى فهم الصورة الكلية لنظريات العلم، قد تؤدى بالطبع إلى عجز دارس هذا العلم عن إدراك معنى ومغزى هذا التطور، وأسسه الاجتماعية والاقتصادية. ويؤدى هذا - بالتالى - إلى عجز عن إدراك الوحدة التى تقف خلف الكثرة من نظريات العلم، وإلى العلاقات القائمة بينها، فلا يفهم دارس العلم فيما تتشابه نظريات العلم أو فيما تختلف ... ولا فيما تتناقض أو تتكامل ... ولماذا.

وقد قام بعض علماء اجتماع التربية، فى الآونة الأخيرة، بمحاولات جادة لتصنيف نظريات هذا العلم[١]. وكان من أهم هذه المحاولات ما قام به كل من بولستن Paulston[٢] وبوبكويتز Popkewitz[٣] فقد حاول كل منهما بناء مخطط تصنيفى Typology: يجمع نظريات العلم الكثيرة والمتشعبة فى صورة كلية شاملة ترمى إلى رد الكثرة فى نظريات العلم إلى وحدة، والتشتت إلى انتظام، فيبرز المعنى الاجتماعى والمعرفى العميق خلف

المتشابهات والمتناقضات فى هذه النظريات، ومن ثم يسهل فهم التطور، ويصبح للنشاط النظرى فى ساحة العلم الأكاديمية معنى وغاية.

ولكن لم تكن هذه المحاولات التصنيفية لنظريات العلم فقط كافية من ناحية الكم فحسب، بل كانت أيضاً محدودة من الناحية النظرية، فرغم الجهد النظرى الفذ الذى بذله كل من بولستن وبوبكوتيز فى محاوليتهما، إلا أن الطيبولوجى الذى قدمه كل منهما لايخلو من قصور نظرى، كما لايصمد أمام ما يمكن أن يوجه إليه من نقد، وسوف نوضح ذلك فيما بعد. لكن عدم كفاية هذه المحاولات ومحدوديتها يعني أن ثمة ضرورة قائمة، بل وهامة، فى استمرار مثل هذه المحاولات، حتى نتمكن من التوصل إلى طيبولوجى ملائم، يستوعب حركة التطور النظرى المعاصر فى العلم. والدراسة الحالية هى فى جوهرها استجابة إلى هذه الضرورة فهى محاولة لتقديم طيبولوجى مقترح لتصنيف نظريات العلم فى صورة شاملة ذات معنى. وما يساعد على نجاح هذه المحاولة، هو بالطبع، ما تركته هذه المحاولات السابقة، رغم انتقاداتنا لها، من رصيد نظرى، أثار تفكيرنا، وهيأ الطريق لاستمرارنا.

موضوع هذا الفصل فى سؤال رئيسى، يبرز أمامنا منذ البداية كما يلى: «كيف .. وإلى أى حد .. يمكننا بناء مخطط تصنيفى Typology ملائم، لتصنيف نظريات علم اجتماع التربية ليتيح لنا فهم الصورة الكلية التى آل إليها هذا العلم فى تطوره النظرى المعاصر» ؟

وثمة أسئلة منهجية، تثار وتتفرع عن السؤال الرئيسى السابق كما يلى:

١- ما الذى نعنيه بالطيبولوجى؟ وما معايير الطيبولوجى الجيد بصفة عامة؟

٢- ما الوحدة النظرية للتصنيف، التى يمكن أن يقوم عليها طيبولوجى لتصنيف نظريات علم اجتماع التربية؟

٣- كيف بنى كل من بولستن وبوبكويتز مخططه الطيبولوجى فى تصنيف نظريات العلم؟ وما أوجه النقد الذى يمكن أن نوجهه إلى كل منهما؟

٤- هل هناك معايير أو تعميمات نظرية يمكن استخلاصها من دراستنا النقدية للمحاولات السابقة (المذكورة فى السؤال رقم ٣)؟، وإلى أى حد يمكننا ذلك من بناء طيبولوجى مقترح لتصنيف نظريات علم اجتماع التربية؟

وللإجابة على هذه الأسئلة السابقة، تناول هذا الفصل المنهج النقدى[٤] ويرى أن العلوم الاجتماعية، بما فيها علم اجتماع التربية تنطوى على قيم وتوجهات اجتماعية ومعرفية توجه مسار البحث وتبطن عملية التنظير فيه. ومن ثم يمكن اتخاذ هذه القيم والتوجهات كمرتكزات لتصنيف النظريات فى هذه العلوم. ومنهجنا النقدى، من هذه الوجهة، يدفع للبحث ويوجهه تجاه كشف هذه القيم والتوجهات. ووسيلتنا فى ذلك هى التحليل النظرى للفكرة أو الأفكار موضوع الدراسة ونقدها فى ضوء غيرها من الأفكار أو للنظريات التى تتناول نفس الموضوع.

وعلى ذلك، يأتى موضوع هذا الفصل فى أربعة أقسام: القسم الأول، «معايير الطيبولوجى الجيد»، ويعالج هذا القسم مفهوم الطيبولوجى، ومعاييره الجيدة بصفة عامة. حتى يمكن أن نتخذ هذه المعايير عوناً فى مناقشتنا

النظرية للدراسات والمحاولات السابقة، لهذه الدراسة. والقسم الثانى «وحدة التصنيف النظرية» ويناقش هذا القسم فكرة «البيردايم Paradigm» عند توماس كون كوحدة لبناء التصنيف المقترح. والقسم الثالث «التصنيفات السابقة»، ويطرح هذا القسم المحاولات التصنيفية السابقة للتحليل النقدى، فى ضوء التحليلات والمناقشات النظرية، التى تتم فى القسمين الأول والثانى. ويهدف هذا القسم، فى النهاية، إلى استخلاص متغيرات، أو أبعاد، ملائمة يقوم عليها تصنيف بديل. أما القسم الرابع «نحو طيبولوجى بديل»، فهو عرض لمحاولة بناء طيبولوجى مقترح، يقوم على ما نتوصل إليه من معايير وأبعاد لتصنيف نظريات العلم.

أولاً: معنى الطيبولوجى ومعايير صلاحيته

الطيبولوجى أداة جيدة للتصنيف، وتبسيط الظواهر أو الأشياء، موضوع التصنيف، وذلك بابراز علاقاتها المتشابكة فى المجال، وتقديمها فى صورة كلية ذات معنى(٥). ويعتبر ماكس فيبر من أكثر العلماء الذين استخدموا الطيبولوجى فى عملية التصنيف ونظروا لها وبينوا أسس استخدامها. والطيبولوجى عند فيبر بناء للتصنيف يقوم على تجميع أنماط مثالية Ideal-types، ذات علاقة داخلية بينها، فالنمط المثالى عنده هو وحدة التصنيف الطيبولوجى وأساسه. ويبنى النمط المثالى باستخدام متغيرات أو أبعاد تعبر عن الخصائص المتكررة فى الظواهر (أو الأشياء) موضوع التصنيف. وقد يبنى النمط المثالى أيضاً، بالتأكيد على زاوية أو زاويتين، ترتبط من خلالهما مجموعة معينة من الظواهر فى «صورة نظرية» محددة، هى ما نطلق عليها نمط مثالى Ideal-type(٦).

ويقدم لنا بول لازارسفيلد F. Lazarsfeld[٧] شرحاً لمعنى الطيبولوجى، يتفق إلى حد كبير مع المعنى الذى أوردناه سابقاً عند ماكس فيبر، لكن بطريقة تحليلية، أكثر سهولة وأيسر فهماً، فيقول: إذا أردنا أن نصنف مجموعة من الناس، وفق سياق البحث الامبريقى، فلا مفر أمامنا من استعمال بعض الخصائص الثابتة التى تشترك فيها هذه المجموعة. وبعملية شكلية فهذه الخصائص، أو الأبعاد، أو بالأحرى المتغيرات، هى ما تمثل كل التكرارات بين أحاد هذه المجموعة، وإمكانية الاختلاف بينهم، تظل قائمة، لكن فى خصائص أو متغيرات، أخرى مثل السن، والمركز، والجنس .. إلخ. وهذه التكرارات تكون مجالاً مميزاً. وتجميع أكثر من مجال - مميز - فى نسق منطقى واحد هو ما نطلق عليه مصطلح «الطيبولوجى» Typology، فالطيبولوجى هو انتقاء قطاعات من مجالات تكرارات مميزة، وفقاً لاجراءات منهجية مختلفة تسمى «الاختزال» Reduction[٨].

يتضح من العرض السابق، أن ثمة اتفاق بين ماكس فيبر ولازارسفيلد حول المعنى العام الطيبولوجى. وهذا الاتفاق يمكن تلخيصه كما يلى: أن النمط المثالى هو وحدة بناء الطيبولوجى، وهو العنصر الأساسى فى أى تعريف يقدم لمعنى الطيبولوجى. والنمط المثالى هو، بلغة لازارسفيلد، مجال مميز، يبنى عن طريق توحيد متغيرات أو خصائص امبريقية تعبر عن تكرارات ثابتة فى المجال. لكن ينبغى أن تؤكد مع ماكس فيبر[٩] أن النمط المثالى لايتحقق فى الواقع بل يظل «صورة نظرية» يتخذها الباحث أو الدارس عوناً له فى إثبات بعد أو قرب الحالات الفردية عن هذه الصورة المثالية. وقد قدم ماكس فيبر بعض الأمثلة التاريخية عن النمط المثالى بهذا المعنى، مثل

«الامبريالية»، و «الرأسمالية»، و «الفردية»، و «الاقطاع» .. إلخ.

وإذا أخذنا بهذا المعنى السابق، لمفهوم الطيبولوجى، عند ماكس فيبر ولازارسفيلد، فإننا نرى أن التصنيف الطيبولوجى من أهم الأدوات التى يمكن أن تقدم لنا صورة نظرية مبسطة تنظم نظريات علم اجتماع التربية الكثيرة، وتقدم لنا تفسيراً مقنعاً للاختلافات والتشابهات القائمة بينها. فالطيبولوجى، فى النهاية كما يقول «هوبز»، هو جهد نظرى يهدف إلى استيعاب وحدة العلاقات القائمة فى الكثرة موضوع التصنيف»[١٠].

وعند هذه النقطة يثار سؤال هام: هل توجد ثمة معايير تمكننا من الحكم على صلاحية تصنيف طيبولوجى ما؟ أو بصياغة أبسط: ما الطيبولوجى «الجيد» ؟

وقد دارت مناقشات كثيرة للاجابة عن هذا السؤال. وفى دراستنا الحالية يعنينا أربعة معايير هامة، تحدد معنى الطيبولوجى الجيد، بصفة عامة، وهى كما يلى[١١]:

١- **معيار المنع**: بمعنى أن الطيبولوجى الجيد، إلى جانب شموله ينبغى أن يشمل كل الظواهر، أو الأشياء، موضوع التصنيف فلا ينبغى أن يترك أى شئ منها ليس له مكان فى الطيبولوجى.

٢- **معيار المنع**: بمعنى أن الطيبولوجى الجيد، إلى جانب شموله كل الظواهر (أو الأشياء) موضوع التصنيف، ينبغى أن يكون مانعاً أيضاً لأى من الظواهر أو الأشياء التى ليست موضوعاً للتصنيف من أن يكون لها مكان داخل التصنيف. وبعبارة أخرى ينبغى أن يكون كل شئ فى

مكانه وألا هناك مكان لغموض أو ليس ينجم عنه أن يوجد أى من الظواهر أو الأشياء فى غير مكانه.

٣- **معيار الاتساق**: بمعنى أن كل عناصر الطيبولوجى ينبغى أن تتسق بعضها مع بعض، وترتبط فى بنائها بالمتغير أو المتغيرات الأساسية التى يقيم عليها الطيبولوجى، وتكونت أنماط المثالية (وحداته) وفقاً لها.

٤- **المعيار النظرى**: وهذا المعيار هو الذى قال به كارل هامبل، ويعنى هذا المعيار أن الطيبولوجى الجيد ينبغى أن يبنى وفق إطار نظرى يحدد منذ البداية مفاهيمه ومتغيراته التى يقوم عليها.

ثانياً: وحدة التصنيف

ويتضح لنا مما سبق أن الطيبولوجى هو بناء أنماط مثالية للتصنيف، وأن النمط المثالى هو وحدة التصنيف وأساسه. والمشكلة التى يعالجها هذا الجزء الحالى من الدراسة تنحصر فى كيفية بناء النمط المثالى، أو بالأحرى وحدة التصنيف النظرية التى يقوم عليها الطيبولوجى المقترح. فما هى وحدة التصنيف النظرية، الأساسية فى هذه الدراسة؟

إننا نتخذ هنا من مفهوم الـ Paradigm عند توماس كون[١٢] وحدة نظرية للتصنيف الطيبولوجى المقترح، فباعتبار المناقشات الدائرة فى مجال اجتماعيات المعرفة، فإن هذا المفهوم هو ما يبدو ملائماً لتجميع نظريات علم اجتماع التربية فى مجموعات، أو أنماط، أو وحدات تصنيفية أساسية[١٣].

استخدم توماس كون مفهوم الـ Paradigm لتحليل تطور العلوم الطبيعية فى كتابه الهام "The Structure of Scientific Revolution" والمفهوم فى معناه الرئيسى عند كون يشير إلى «وجهة نظر فلسفية» أو «رؤية نظرية»، شاملة تجاه العالم World-view يتبناها مجموعة من العلماء، بوعى أو بدون وعى، فتحدد لهم المشكلات المشروعة أمامهم، بمعنى ما الذى يعتبر مشكلة «حقيقية» جديرة بالبحث وما لايعتبر كذلك. كما تحدد لهم أيضاً مناهج البحث «العملية»، وطريقة استخلاص الفروض، بل وصياغة، واختيار الحلول المقترحة نفسها. أكثر من ذلك فإن هذه الرؤية النظرية التى يتبناها العلماء (أى الـ Paradigm) هى التى تحدد لهم تعريف العلم، بالنسبة لهم، ما الذى يعتبرونه علماً وما الذى لايعتبرونه كذلك[١٤].

ومفهوم البيردايم Paradigm[١٥] يعتبر اسهامة فذة من اسهامات كون لفهم بنية العلم. وقد انتقل هذا المفهوم إلى العلوم الاجتماعية، وشاع استعماله بين كثير من العلماء فى كل فروع العلوم الاجتماعية. وتكمن أهمية هذا المفهوم (Paradigm) فى أنه يكشف عن البنية المعيارية normative structure للعلم. فالعلم العادى Normal Science الذى يمارسه مجموعة من العلماء إنما يتم وفق رؤية كونية Cosmological فلسفية هى ما أطلق عليها توماس كون مصطلح Paradigm[١٦]. ولايتطور العلم، وفقاً لنظرية كون، تطوراً تراكمياً، بل يتطور تطوراً طفرياً – ثورياً. وذلك من خلال أزمة تحدث فى العلم العادى – السائد – نتيجة قصوره عن تفسير بعض الظواهر الجديدة وطرح حلول لمشكلاتها حينئذ تظهر الحاجة

إلى علم جديد قادر على استيعاب الظواهر والمشكلات الجديدة. وهكذا يتطور العلم[١٧].

البردايم Paradigm إذن هو الذى يبطن النشاط العلمى الاكاديمى. والاختلاف فى تعريف العلم الواحد وتحديد توجهاته ومشكلاته، بين العلماء، إنما يرجع إلى الاختلاف فى الـ Paradigm الذى يمارس العلم فى اطاره وفى العلم الاجتماعى، قد يسود بيردايم معين Dominant Paradigm فى لحظة تاريخية معينة لكنه فى نفس الوقت يوجد أكثر من بردايم Paradigm آخر تختلف جميعها وتتصارع وقد تصل إلى حد التناقض مع الـ Paradigm السائد وهذه ناحية جوهرية ينفرد بها العلم الاجتماعى، وهى بالطبع نابعة من طبيعة موضوعة – أعنى طبيعة المجتمع[١٨].

وعند هذه النقطة يمكن لنا أن نؤكد بوضوح: أنه يمكن استخدام مفهوم الـ Paradigm عند توماس كون، بالمعنى الذى حددناه سابقاً، لنعبر به عن اطار فكرى، أو اتجاه نظرى شامل يمكن أن يشمل مجموعة معينة من نظريات، أو اتجاهات نظرية، ثم بناؤها، اطار رؤية نظرية (أو فلسفة) واحدة، ومن ثم تقوم جميعها على الافتراضات النظرية Assumption، تتبنى نفس القيم ونفس التوجهات، ويوجد بينها جميعها دائرة اتفاق كبيرة حول كثير من قضايا العلم Propositions النظرية والامبريقية.

الـ Paradigm الواحد، إذن، يمكن أن يشمل أكثر من نظرية، أو اتجاه نظرى، بالمعنى السابق، ويتفق كثير من علماء الاجتماع الآن أمثال جورج ويتزير G. Ritzer[١٩]، وتوم بوتومور T. Bottomore[٢٠]، آخرين، أن العلوم

الاجتماعية الآن، ومن بينها علم اجتماع التربية بالطبع، هى علوم Paradigmtic أى أن الوحدة الأساسية فيها هى البيردايم Paradigm وليس النظرية. فالعلم إنما ينتج إنتاجاً جماعياً. ولاتتحقق الجماعية إلا فى إطار Paradigme لبيردايم، إذن، كما هو واضح، ليس النظرية، أنه الرؤية النظرية الشاملة (التى تنطوى على القيم والافتراضات والتوجهات) التى تقوم عليها النظرية. أو بعبارة أخرى، هو الرؤية الفلسفية التى تتغلغل فى عملية التنظير، وكافة أوجه النشاط العلمى الأخرى. أما النظرية فهى بناء منطقى محدد من مفاهيم تفسيرية وتعميمات امبريقية معينة، تصف وتفسر ظاهرة ما. وإذا كان كثير من جوانب النظرية تخضع للتحقق والقياس العلمى، فإن البيراديم ليس كذلك. البيردايم ليس مسألة اختيار امبريقى. أنه رؤية نظرية ويعتنقها أو يتبناها العالم، بوعى أو بدون وعى، تعبر عن قيمه وتوجهاته واختياراته إزاء الكون المحيط به، والمجتمع الذى يعيشه.

البيردايم Paradigm، إذن، بالمعنى الذى قدمناه هنا، هو الوحدة الأساسية فى العلم، والبحث العلمى. ومن ثم فهو الوحدة الأساسية النظرية التى يمكن أن يقوم عليها أى تصنيف طيبولوجى لنظريات علم اجتماع التربية.

ثالثاً: محاولات التصنيف السابقة

ذكرنا من قبل أنه قد ظهرت بالفعل عدة محاولات لبناء تصنيفات طيبولوجية لنظريات علم اجتماع التربية. وذكرنا أيضاً أن أهم هذه المحاولات هى محاولتا بولستن وبوكويتز - كل على حدة. وسنناقش فيما يلى هاتين المحاولتين، مناقشة تحليلية نقدية، تهدف إلى: أولاً، تبين أوجه القصور

النظرى فى كل منهما، ثم ثانياً، استخلاص متغيرات أو أبعاد قد تمكننا من بناء طيبولوجى بديل – مقترح.

١ - طيبولوجى بولستن Paulston's Typology:

استخدم بولستن مفهوم الـ Paradigm عند كون، بنفس المعنى الذى حددناه سابقاً، تقريباً. وقد مكنه هذا من تصنيف نظريات علم اجتماع التربية فى مجموعتين رئيسيتين: وكل مجموعة تمثل بيردايم مستقل وشمل عدد النظريات التى تتفق مع بعضها فى القيم والافتراضات والتوجهات إزاء العلم وقضاياه والمشكلات التى يتناولها، مناهجه وطرائقه. وقد أطلق بولستن على البيردايم الأول مصطلح Equilibrim Paradigm كما أطلق على البيردايم الثانى مصطلح Confict Paradigm ويمكن أن نطلق نحن عليها، مجازاً، على التوالى، الاتجاهات النظرية التوازنية، والاتجاهات النظرية الصراعية. وبذلك يكون بولستن قد بنى طيبولوجى يقوم على تصنيفه ثنائية، صنف فيها نظريات علم اجتماع التربية إلى صنفين أو نمطين من الاتجاهات[٢١].

أما الاتجاهات النظرية الأولى Equilibrium Paradigm فهى تشمل النظرية الوظيفية البنيوية، والنظرية التطورية، والتطورية الجديدة، وتحليل النظم. أما الاتجاهات النظرية الثانية Coflict Paradigm فتشمل النظرية الماركسية الجديدة – ويعنى بالماركسية الجديدة نظريتى رأس المال الثقافى والاقتصاد السياسى – ونظرية التجديد الثقافى عند Wallace وأخيراً الاتجاهات النظرية

الفوضوية – ويعنى بذلك اتجاهات كل من ايفان اليتش I. Illich، باولو فريرى P. Freire[٢٢].

واضح هنا أن البعد الذى أقام بولستن على أساسه تصنيفته الطيبولوجية هو الرؤية السيسيولوجية إلى طبيعة المجتمع. وأن مفهومى التوازن والصراع هما مفردات أو متغيرات التفسير السيسيولوجى للواقع الاجتماعى. فالرؤية السيسيولوجية تفسر الواقع إما من خلال مفهوم «التوازن» أو من خلال مفهوم «الصراع». وباستخدامه هذا البعد «التفسير الاجتماعى» ذى المتغيرين (التوازن والصراع) وجد بولستن نفسه وسط ثنائية واضحة: النظريات التى تقوم على مفهوم التوازن، وأطلق عليها «نظريات التوازن» والنظريات التى تقوم على مفهوم الصراع، وأطلق عليها «نظريات الصراع».

ونظريات التوازن Equilibrium Paradigm تتفق جميعها حول مجموعة من القضايا أهمها:

١– أن المجتمع الإنسانى يقوم على الاجماع Consensus وأن،

٢– الاتزان هو جوهر المجتمع، وذلك،

٣– أن كل مجتمع يتكون من أجزاء (أو نظم) يقوم كل جزء على الآخر فى علاقة وظيفية تبادلية، بحيث يتحقق فى النهاية اتزان كلى فى المجتمع، كنتاج لهذه العلاقة الوظيفية.

٤– وأن التربية هى إحدى مؤسسات هذا المجتمع، بل هى أهم مؤسسة، فهى مفتاح التنمية وبناء المجتمع الحديث. ومن ثم،

٥- فالتوسع فى التعليم، والتزايد الرهيب الذى نراه الآن فى عدد المدارس قد نشأ كضرورة أملاها التقدم التكنولوجى والاجتماعى فى المجتمعات الحديثة[٢٣].

أما نظريات الصراع Conflict Paradigm، فهذه النظريات تتفق جميعها على:

١- أن المجتمع ينطوى على صراع وتناقض بين قواه الاجتماعية، وأن

٢- التغير يحدث دائماً، كنتاج للتناقضات والصراعات.

٣- أن أى قوة اجتماعية مسيطرة فى المجتمع تحاول دائماً أن ترفض مصلحتها وأسلوب حياتها على بقية القوى الاجتماعية فى المجتمع، حتى تحقق لها عوامل السيطرة والاستغلال.

٤- وأن التربية هى مؤسسة اجتماعية تعكس الأوضاع القائمة فى المجتمع.

٥- وقد شكلت المدارس بطريقة تحقق فى النهاية الحفاظ على هيمنة القوى المسيطرة فى المجتمع: فالمدارس أدوات فى يد القوى (أو الطبقات المسيطرة، لتحقيق الضبط والسيطرة الاجتماعية[٢٤].

وهكذا انتهى بولستن، باستعماله مفردات التفسير السيسيولوجى إلى قسمة ثنائية. وقد استخدم هذه القسمة كثيرون، وشاع استعمالها بين المشتغلين فى مجال علم اجتماع التربية. وقد استخدم مقدم الدراسة نفسه هذه القسمة فى دراسة سابقة. لكن يتضح هنا، الآن أن تقسيم بولستن

بسيط مخل لحقيقة الكثرة المعقدة فى نظريات علم اجتماع التربية. وقد نتجت عنه صعوبات فكرية فى تسكين نظريات كثيرة فى أحد طرفى القسمة الثنائية. وهذا اخلال واضح بالمعايير الأساسية فى بناء الطيبولوجى الجيد – التى أوضحناها فى الجزء الأول من الدراسة، وسنوضح هذا النقد بالتفصيل:

نقد القسمة الثنائية عند بولستن:

أوضح فيليب كوريجان Philip Corrigan فى دراسته الممتازة Dichotomy is Contradiction عام ١٩٧٥ ، أن تقسيم الاتجاهات النظرية فى علم الاجتماع قسمة ثنائية بين إما .... وإما ... أمر خطير، ومرفوض، فالقسمة الثنائية بين الأبيض والأسود لاينبغى أن تكون وجوده فى العلوم التى تدرس المجتمع. فالمجتمع غنى فى حركته، وهو أكثر دينامية من أن تشمله قسمة ثنائية ستاتيكية تقسم الاتجاهات النظرية فى العلم الذى يدرسه إلى «إما راديكالية أو محافظة» أو «إما وظيفية أو صراعية» ، أو «رما تقدمية أو رجعية» .. إلخ من أشكال القسمة الثنائية التى نراها. ويدلل كوريجان على رأيه هذا بقوله «أن كثيراً من النظريات التى استعملت المفردات الراديكالية وصنفت داخل مجموعة النظريات الاشتراكية، هى فى جوهرها نظريات محافظة تدافع عن العلاقات المسيطرة فى المجتمع القائم[٢٥]».

ونحن نتفق هنا مع كوريجان فى نقده للثنائية فى العلوم الاجتماعية وانطلاقاً من هذه الرؤية النقدية، نوجه إلى طيبولوجى بولستن فى علم اجتماع الاتجاهات الآتية:

١ – أن هناك نظريات تقـول بالصـراع مـثل Dehrendorf (1958) Coser (1956) فى علم الاجتمـاع، و R. Corwin (1966) فى علم اجتمـاع التربية[٢٦]. لكن هذه النظريات تهدف إلى تحقيق الاتزان والإبقاء على الأوضاع الراهنة فى المجتمع بشكل مستقر ومتوازين. وتصنيف بولستن الثنائى لايمكننا من وضع هذه النظريات فى مكان صحيح يكشف عن اتجاهاتها وتصوراتها السيسيولوجية المركبة. فهل نضعها مع الاتجاه الصراعى ومن ثم نسوى بينهما وبين النظريات الماركسية مثلاً، وهذا خاطئ؟!

٢ – وإذا فحصنا الجانب الذى أطلق عليه بولستن الاتجاهات الصراعية سنرى أن نظرية مثل نظرية الإحياء الثقافى عند Wallace[٢٧] هى من الوجهة المعرفية اتجاه نقدى يدعو إلى تحرير عقل الإنسان والمجتمع. ولكن دعوته لايوجهها إلى قوة معرفية معينة فى المجتمع. إنها دعوة قائمة أشبه بدعوة عـامـة تشـتـمل كل القـوى. فـالنظرية لاتنطوى على تصـور للصـراع الاجتمـاعى. وبدلاً من أن تتجه إلى قوة اجتماعية معينة، تتجه إلى مخاطبة وعى الأفراد. إنها أشبه بمجهود تنويرى يتم من أجل تغيير وعى الفرد فى المجتمع.

٣ – إذا نظرنا إلى هذا الطيبولوجى الثنائى الذى أقامه بولستن، فإننا لانجد مكاناً لنظريات ناشئة فى علم اجتماع التربية، مثل الفينومينولوجى فى علم اجتمـاع التربيـة عند R. Dale، أو الاثنوميـثـودولوجى عند R. hsyman، أو «علم اجتمـاع التربية» عند M. Young. وهذه العلوم كلها تقوم على تحليل المفاهيم التى نستخدمها فى حياتنا اليومية داخل

المدرسة والفصل الدراسى. وهذه النظريات جميعها لاتستخدم مفردات الصراع الاجتماعى، ومن هنا لايتسطيع بولستن وضعها داخل بيردايم الصراع. كما أنه لايستطيع وضعها داخل بيردايم التوازن. فهذه النظريات لاتقول بثبات المجتمع لأنها فى تحليلها لمفاهيم الحياة اليومية، تكشف عن تناقضاتها وتسلط الضوء عليها، فتحدث تنويراً فكرياً (ثقافياً)، يدفع بالقطع عملية تغيير المجتمع واصلاحه.

من هذه الانتقادات الثلاثة السابقة، يتضح أن الطيبولوجى الذى يقدمه بولستن يخل بالمعايير العامة التى ينبغى أن تتوفر فى بناء الطيبولوجى الجيد. فهناك نظريات لم يشملها التصنيف الثنائى، وهناك نظريات قد وضعت فى غير مكانها، كما أن هناك غموضاً فى وضع كثير من النظريات التى ضربنا بها المثل. وهذا القصور أو الخلل فى رأينا ناجٌ عن القسمة الثنائية التى ركن إليها بولستن فى تصنيفه لنظريات العلم. فالقسمة الثنائية معيبة، وقاصرة عن أن توضح حقيقة الأشياء والظواهر. وإذا كانت مفردات تفسير الواقع السيسيولوجى هامة فى تحديد الرؤية النظرية التى تنطوى عليها النظرية فى العلوم الاجتماعية، إلا أن الاعتماد عليها وحدها فى تصنيف نظريات هذه العلوم، يؤدى بنا حتماً إلى قسمة ثنائية خطيرة كالتى شاهدناها عند بولستن.

٢- طيبولوجى Popkewitz:

وقام بوبكويتز بمحاولة أخرى اعتمد فيها على النظرية النقدية The Critical theory، كما هى عند أصحاب مدرسة فرانكفورت - ومن أهمهم

ويرى كل من K. O. Appel (1977) وآبـل Habermas[٢٨] هابرماس هابرماس وآبل أن هناك ثلاثة أنماط رئيسية من العلوم الاجتماعية وهذه الأنماط مقسمة وفق ما يسمى باهتمام المعرفة knowledge-Interest أى بعبارة أخرى، الاهتمام الإنسانى الذى يكمن خلف جمع وبناء المعرفة. وهذه الأنماط الثلاثة هى:

١- Emprical Anatytic Science أى العلوم الامبريقية التحليلية ذات النزعة الوضعية.

٢- Hermenautic-Science أى العلوم التأويلية التى تقوم على فهم المعانى وتحليلها.

٣- Critical-Emancipatory-Sicence أى العلوم النقدية التحريرية.

أما النمط الأول من هذه العلوم فهو النمط الذى يستخدم فى مجال الإنتاج، وهو نمط العلوم الطبيعية. وهدفه تحقيق قياس الظاهرة وضبطها بغرض وضع تعليل لها يمكن من التنبؤ بها، والسيطرة عليها. وقد استخدم هذا النمط خارج مجال التكنولوجيا، أى فى مجال العلوم الاجتماعية أيضاً وروج له أصحاب النزعة الوضعية الاجتماعية Positivist-Social-Scientists ويهدف هذا النمط من العلوم فى مجال العلم الاجتماعى إلى الوصول إلى صيغ عامة أشبه بقوانين يمكن تطبيقها لتفسير الظاهرة الاجتماعية والتنبؤ بها. ويمثل هذا النمط البنائية الوظيفية.

وأما النمط الثانى فهو ذلك النمط الذى يهدف إلى فهم معنى الظاهرة عن طريق تحليل اللغة والرموز المستعملة فى Understanding

الموقـف الإنسـانى ويمثل هـذا النمط النظرية الظاهراتيـة فى علم الاجتماع.

والنمط الثالث من العلوم الاجتماعية فيهدف من وراء المعرفة إلى كشف بنية علاقات الاستغلال المسيطرة فى المجتمع وكيف تعمل هذه العلاقات فى تحقيق سيطرتها واستغلالها للإنسان. ومن أمثلة هذه العلوم النقدية النظرية الماركسية والنظرية الفرويدية.

حاول بوبكوتيز[٣٠] أن يقيم مخططه التصنيفى على متغيرات معرفية، وذلك بعكس بولستن الذى أقامها على متغيرات سيسيولوجية. وتتبع بوبكوتيز متغيرات المدرسة النقدية. ومن ثم حاول تصنيف نظريات علم اجتماع التربية إلى ثلاثة أصناف على غرار أنماط العلم الثلاثة عند هابرماس وأبل:

النمط الأول: النظريات الامبريقية التحليلية - الوضعية فى التربية:

وتهدف هذه النظريات إلى الوصول بعلم اجتماع التربية إلى مستوى من الدقة والضبط كما نجدهما فى العلم الطبيعى. والنظرية عند أصحاب هذا العلم هى تعليل علمى لما هو كائن. وهذا النمط كما يقول بوبكوتيز مسيطر على الأبحاث التربوية فى طرق التدريس والتعليم. والتنظيم المدرسى، والإدارة المدرسية، وإنتاجية التلميذ والمعلم. وقد سبق أن عرضنا فى الجزء السابق من هذه الدراسة لهذا الاتجاه تحت اسم «الاتجاهات التوازنية Equilibrium Paradigm عند بولستن.

النمط الثانى: النظريات الرمزية Symbolic Science فى التربية:

والنمط الثانى من هذه العلوم الاجتماعية هو ذلك النمط الذى يهدف إلى فهم الموقف التربوى من خلال تحليل المعانى والرموز المسيطرة على هذا الموقف والتى تنشأت من خلال التفاعل الرمزى بين الأفراد فى الموقف نفسه. وتعتبر أعمال Mehan (197)[٣١] نموذجاً لهـــذا النمط. ويدخل أيضاً ضمــن إطار هذا النمط بعض أعمال أصحاب علم اجتماع التربية الجديدة مثـل Young (1971), Dale (1974)[٣٢].

والنمط الثالث: النظريات النقدية التحريرية:

ويهدف هذا النمط إلى فهم كلية الظاهرة الاجتماعية وتحديد الشروط المؤثرة فى حدوثها. ولايهتم هذا النمط من العلوم بضبط الظاهرة، بقدر ما يهتم بكشف عوامل التغير الاجتماعى ودفع التغير تجاه تحقيق مجتمع أفضل حر يحقق الإنسان فيه خلاصة من السيطرة والاستغلال. ويتمثل هذا النمط فى نظرية الاقتصاد السياسى، ونظرية رأس المال الثقافى، والنظرية النقدية، وكذلك فى أعمال بولو فرير واليتش.

١ – وهكذا اعتمد بوبكوتيز على بعد التحليل الاجتماعى لاهتمام المعرفة Knowledge-Interest. وهو يعد ذو ثلاثة متغيرات أو مفردات (التحليل الامبريقى) والفهم التأويلى، والتحرير النقدى) فانتهى به الاعتماد على هذا البعد وحده إلى طيبولوجى يكون من ثلاثة أنماط تصنيفية لنظريات علم اجتماع التربية – كما رأينا. لكن هذا الطيبولوجى الثلاثى، الذى قدمه بوبكويتز، معيب من الناحية العملية وسيصبح غير قادر على

توضيح صورة علم اجتماع التربية وخاصة فيما يتعلق بصلة العلم بالطبقات والقوى الاجتماعية فى المجتمع. فالجانب المعرفى هو أحد جوانب علم اجتماع التربية فقط، وهناك جانب آخر وهو الجانب السيسيولوجى للعلم نفسه، الذى من خلاله تتحدد ممارسات العلم مع قوى المجتمع ومؤسساته:

٢- لقد أغفل بوبكوتيز التصورات الاجتماعية(٣٣) داخل كل نمط من أنماط هذه العلوم وأهتم فقط بتحليلها وفق منهج اجتماعيات المعرفة. وبالتالى لم يقل لنا مثلاً ما هو الاتجاه السيسيولوجى لأصحاب النزعة الرمزية. هل تتجه ممارستهم العلمية نحو تثبيت الواقع الاجتماعى أم تغيير هذا الواقع؟ إن كشف المعانى والرموز المسيطرة فى موقف ما لايعنى موقفاً محدداً من هذا الموقف. وانقسم أصحاب هذه النزعة قسمين: قسم يربط نفسه بالماركسية والنظرية النقدية مثل Young, Dale يربط المعانى والرموز بعمليات التغير الاجتماعى، وقسم لايهتم بعملية الصراع الاجتماعى، وقسم لايهتم بعملية الصراع الاجتماعى مثل Mehan. أن تصنيف بوبكويتز لايقول لنا أى شئ من ذلك.

٣- ثم إننا لانعرف كيف سيصف بوبكوتيز نزعة الإحياء الثقافى عند Wallace مثلاً، ولا فى أى نمط من أنماط العلم يمكن أن يضع هذه النزعة.

خلاصة القول: أن بولستن حينما أغفل البعد المعرفى (أعنى بعد التحليل الاجتماعى لاهتمام المعرفة) وقع فى شرك القسمة الثنائية والتبسيط الشديد. ولم تمكنه المتغيرات السيسيولوجية المشتقة من البعد الاجتماعى

وحده (أعنى بعد تفسير الواقع الاجتماعى) من تصنيف النظريات المتعددة داخل العلم تصنيفاً جيداً وبالمثل حينما أغفل بوبكوتيز هذا البعد الاجتماعى، فى بنائه لمخططه التصنيفى، وقع فى اشكالات نظرية واضحة. ولم تمكنه المتغيرات المشتقة من بعد التحليل الاجتماعى للمعرفة، فقط، من بناء تصنيف طيبولوجى يستوعب تعقد نظريات علم اجتماع التربية المعاصر.

رابعاً: نحو تصنيف طيبولوجى مقترح

إن الانتقادات التى وجهناها إلى التصنيفات الطيبولوجية السابقة، عند كل من بولستن وبوبكوتيز، تبين لنا جلياً أن الحاجة مازالت قائمة فى علم اجتماع التربية، إلى تصنيف نظرى يستطيع أن يستوعب نظريات العلم المتعددة والمتباينة، ويوضح اتجاهاتها المعرفية والسيسيولوجية فى نفس الوقت.

لقد اعتمد كل من بولستن وبوبكويتز، فى بنائهما لتصنيفهما الطيبولوجية على أبعاد تعبر فى صميمها عن متغيرات البنية المعمارية التى تقوم عليها العلوم الاجتماعية. فالبعد الذى اعتمد عليه بولستن – البعد الاجتماعى – هو البعد الذى يحدد اتجاه التفسير السيسيولوجى للواقع الاجتماعى. والبعد الذى اعتمد عليه بوبكويتز – البعد المعرفى – هو البعد الذى يحدد اهتمام المعرفة Knowledge-Interest. وقد رأينا أن الاعتماد على أى من هذين البعدين وحده يؤدى إلى خلل نظرى فى بناء التصنيف الطيبولوجى.

النتيجة المنطقية، إذن، التى يمكن أن نستخلصها هنا، أن أى محاولة لبناء طيبولوجى جيد لتصنيف نظريات العلم الاجتماعى، إنما ينبغى أن تقوم على البعدين معاً: الاجتماعى والمعرفى. ذلك أن بنية البيردايم، من حيث هو رؤية فلسفية تجاه العالم تبطن عملية التنظير فى العلم الاجتماعى، إنما يقوم على توجه فلسفى (نظرى) لتفسير الواقع الاجتماعى، وتوجه فلسفى لتفسير اهتمام المعرفة. كيف؟ ولماذا نستخلص المعرفة أو نتتجها - وهو ما عبر عنه هابرماس بمصطلح Knowledge-Interest وهذان التوجهان معاً، الاجتماعى والمعرفى، هما البعدان الأساسيان اللذان يحددان لنا نمط أو طبيعة البيردايم ومن ثم لايمكن لنا أن نستخدم مفهوم البيردايم كوحدة تصنيفية جيدة، للتعرف على النظريات التى قامت عليه وتقومت به ثم تجميعها تجميعاً صحيحاً، بدون لبس أو غموض، فى وحدة تصنيفية واحدة، إلا عن طريق تحديده بهذين البعدين معاً: الاجتماعى والمعرفى.

وحيث أن كلا من البعدين (كما رأينا عند بولستن وبوبكويتز) له متغيرات متنوعة، فإنه يترتب على ذلك أن أنماط البيردايم، تتنوع وتتعدد هى الأخرى (بتنوع هذه المتغيرات). فإذا كان البعد الاجتماعى (أى وجهة التفسير السيسيولوجى للواقع الاجتماعى) يتحدد بمتغير واحد من اثنين: إما «الصراع» أو «التوازن»، وإذا كان البعد المعرفى (أى وجهة تفسير اتجاه المعرفة فى البيردايم) يتحدد بمتغير واحد من متغيرات ثلاثة: «التحليل الامبيريقى»، أو «الفهم التأويلى»، أو «التحرير النقدى»، إذن فإن قولنا «أن البيردايم يتحدد بالبعدين الاجتماعى والمعرفى»، إنما يعنى أيضاً أن البيردايم يتحدد باحتمالات التزاوج بين أحد متغيرات البعد الأول (الصراع

أو التوازن)، وأحد متغيرات البعد الثانى (التحليل الامبريقى، أو الفهم التأويلى، أو التحرير النقدى). وتتعدد أنماط البيردايم وتتنوع بقدر احتمالات هذا التزاوج.

وهذه النتيجة السابقة هى التى تمكننا نظرياً من إقامة تصنيف طيبولوجى مركب من البعدين الاجتماعى والمعرفى معاً. ويتكون هذا الطيبولوجى، وفقاً لاحتمالات التزاوج، بين متغيرات البعدين من ستة أنماط تصنيفية، Paradigms ويشمل كل بيردايم مجموعة النظريات التى تقوم على نفس متغيراته الاجتماعية والمعرفية. فكيف يمكن لنا أن نحقق هذه الامكانية النظرية فى بناء طيبولوجى مقترح؟

الشكل رقم (١) يوضح هذا الطيبولوجى المقترح. وقد تم بناؤه وفقاً للتحليل النظرى السابق(٣٤). ويتضح من هذا الشكل أن التزاوج بين متغيرات تفسير الواقع الاجتماعى وتفسير اهتمام المعرفة قد كون وحدد ستة أنماط نظرية، تصنف نظريات علم اجتماع التربية فى ستة اتجاهات نظرية رئيسية (Paradigms)، كما يلى:

١- الاتجاهات الوظيفية التقليدية.

٢- الاتجاهات الصراعية الامبريقية.

٣- الاتجاهات التحليلية الرمزية.

٤- الاتجاهات النقدية الرمزية.

٥- الاتجاهات النقدية التحويلية.

شكل رقم (١)

طيبولوجي لتصنيف نظريات واتجاهات علم اجتماع التربية

متغيرات فهم الواقع الاجتماعي	متغيرات تفسير اهتمام المعرفة		
	علوم تحليلية – امبريقية Empirical - analitic scientces	علوم الفهم – التأويلي Understanding - hermenautic Sciences	علوم تحريرية – نقدية Critical - emancipatory Sciences
التوازن Equilibrium	١ – الاتجاهات الوظيفية التقليدية Traditional Functionalist Paradigm	٣ – الاتجاهات التحليلية الرمزية Analitic symbolic paradigm	٥ – الاتجاهات النقدية التحويلية Transitional - Critical Paradigm
	النظريات: الوظيفية – الأعلام: T. Parson (1959)، R. Dreeben (1967)، D. Adams & R. M. Bjork (1971). النظريات: تحليل النظم – الأعلام: D. S. Bushnell & D. Rappoport (1971)، M. Hanson (1972) النظريات: رأس المال البشري – الأعلام: T. W. Schultz (1961)، F. Harbison & C. A. Myers (1964).	النظريات: الظاهراتية – الأعلام: R. Dale 1974 النظريات: الاثنوميثودولوجي – الأعلام: H. Garfinkle (1967)، H. Mehan (1979) النظريات: التفاعلية الرمزية – الأعلام: D. H. Hargreaves (1967)	النظريات: الوظيفية الراديكالية – الأعلام: J. Simons (1980)، T. Bunt et al (1975) النظريات: الاحياء الثقافي – الأعلام: A. F. C. Wallace (1973).
الصراع Conflict	٢ – الاتجاهات الصراعية الامبريقية Empirical Conflict Paradigm	٤ – الاتجاهات النقدية الرمزية Critical symbolic paradigm	٦ – الاتجاهات النقدية الراديكالية Radical - Critical Paradigm
	النظريات: التطورية والتطورية الجديدة – الأعلام: Y. A. Cohen (1975)، S. N. Eisenstadt (1968). النظريات: الصراعية الوظيفية – الأعلام: R. Dahrendorf (1958)، L. Coser (1956) R. G. Corwin (1965). النظريات: الفيبرية الجديدة – الأعلام: M. Archer (1979)، R. Collins (1977).	النظريات: علم اجتماع التربية الجديد – الأعلام: M. Young et al (1971)، D. Gorbutt (1972)، G. Whitty (1985).	النظريات: الماركسية التقليدية – الأعلام: B. Simon (1978). النظريات: رأس المال الثقافي – الأعلام: P. Bourdieu and J. Passeron B. Bernstein (1977) (1970) النظريات: الاقتصاد السياسي – الأعلام: S. Bowles, Gintis (1976)، M. Carnoy (1974). النظريات: النظرية النقدية، الاتجاهات التحررية – الأعلام: M. Apple (1979)، H. Giroux (1981). النظريات: الوعي عند باولوفريري – الأعلام: P. Freire (1972). النظريات: اللامدرسية عند اليش – الأعلام: I. Illich (1973).

٦- الاتجاهات النقدية الراديكالية.

وسنعرض فيما يلى بالاجمال لأهم الخطوط التى تنطوى عليها الرؤية النظرية لكل اتجاه من هذه الاتجاهات فى علم التربية[٣٥].

أولاً: الاتجاهات الوظيفية التقليدية:

Traditional Functionalist Paradigm:

ويتحدد هذا البيردايم نظرياً - كما هو واضح فى المربع رقم (١) من المخطط التوضيحى فى الشكل المبين - بمتغيرين: متغير التوازن كمفهوم مفسر للواقع الاجتماعى، ومتغير التحليلية الامبريقية، كمحدد لنمط اهتمام المعرفة.

وتشتمل الاتجاهات الوظيفية التقليدية على النظريات التى تقوم على هذين المتغيرين - السابق ذكرهما - وتتقوم بهما. وهذه النظريات هى: الوظيفية البنيوية، وتحليل النظرم، ورأس المال البشرى.

وهذه النظريات تقوم بشكل عام على نفس مجموعة المسّلمات الاجتماعية والمعرفية، ويوجد بينهما اتفاق واسع النطاق حول معظم القضايا التربوية:

فالمجتمع يقوم على مبدأ «التوازن» وتحكمه العلاقة الوظيفية بين أجزائه المختلفة (أو مؤسساته، أو نظمه). والتربية هى إحدى مؤسسات (أو نظم) المجتمع، بل هى أهم المؤسسات (أو النظم) جميعها[٣٦]. فالتربية أداة التقدم فى المجتمع: فهى أولاً، أداة لتحقيق الفرصة المتكافئة بين أفراد المجتمع. وهى

ثانياً، أداة لوضع المناسب منهم فى المكان المناسب. ثم هى ثالثاً، أداة لتطبيع الصغار اجتماعياً وغرس قيم الكبار وثقافتهم فيهم، فتحقق التماسك والتكامل بين قوى المجتمع وقطاعاته المختلفة. ورابعاً، هى أداة المجتمع لإعداد القوى، والحفاظ على مصدر الطاقة البشرية فى المجتمع. والتربية فى هذا السياق أداة محايدة تقوم بوظيفتها فى إطار العلاقة الوظيفية التى تقوم بين المؤسسات المختلفة فى المجتمع. وقد انتشر التعليم، وتوسعت رقعته كاستجابة لمتطلبات التقدم الصناعى والتكنولوجى فى المجتمع.

ووفق هذه الروية النظرية للتربية، اتجه البحث العلمى فى التربية لدراسة المجالات الآتية وتركز حولها:

١- دراسة كفاية وإنتاجية النظم التعليمية.

٢- دراسة تكافؤ الفرص التعليمية.

٣- العائد الاقتصادى للتعليم.

٤- دراسة واصلاح المناهج وطرق التدريس.

٥- دراسة توسع وتطوير التعليم الفنى[٣٧].

والبحث فى هذه المجالات يقوم على مفهوم النزعة العلمية، فالعلم يقوم على، ويهدف إلى، تحقيق الضبط والتنبؤ، وذلك باستخدام مناهج وطرائق التحليل الامبريقى فى القياس والاحصاء. وتنطوى النزعة العلمية أيضاً على فكرة مؤداها أن العالم، فى العلم الاجتماعى، محايد وموضوعى، تماماً مثل العالم فى العلم الطبيعى[٣٨].

والاتجاهات الوظيفية التقليدية، تعتبر هى العلم السائد الآن فى علم اجتماع التربية، لكنه علم يعانى أزمة: ذلك أن الرؤية التوازنية لم تساعد هذه الاتجاهات فى تفسير مشكلات الفقر، والبطالة، والاغتراب، التى تزايدت رغم تزايد التوسع فى التعليم، ورغم تزايد التكافؤ النسبى فى الفرصة التعليمية[٣٩] ومع ذلك فمازال هذا العلم هو السائد فى علم اجتماع التربية[٤٠].

ثانياً: الاتجاهات الصراعية الامبريقية:

Emptical-Conflict Paradigm

ويتحدد هذا البيردايم نظرياً بمتغيرين: «التوازن» كمتغير يحدد الوجهة النظرية فى تفسير الواقع الاجتماعى والتحليلية الامبريقية كمتغير يحدد ويفسر نمط اهتمام المعرفة العلمية فى البيردايم.

وتشمل الاتجاهات الصراعية الامبريقية على مجموعة من النظريات هى: النظرية التطورية، والتطورية الجديدة، والصراعية المحافظة، والوظيفية الجديدة، والفيبرية الجديدة (نسبة إلى ماكس فيبر).

وتكمن أهمية الاتجاهات الصراعية الامبريقية فى معالجتها للنقائص النظرية التى أوضحتها أزمة الستينات (المتمثلة فى الحركات الطلابية والشعبية والتحريرية التى اجتاحت العالم أجمع فى الستينات، وما تواكب معها من مشكلات بطالة وفقر ..) فى التيار الوظيفى التقليدى[٤١]. فالنظريات الصراعية الامبريقية تأخذ بمفهوم الصراع وتقره - عكس الاتجاهات الوظيفية - كوجه آخر ضرورى (ومكمل) للتوازن والصراع

ينطوى على تطور، لاستبعاد عناصر الضعف فى الظاهرة الاجتماعية، وإرساء علاقة وظيفية جديدة بين جوانبها المختلفة، كما تقول بذلك النظريات التطورية، أو قل أن الصراع ينطوى على التحديث Modernization فالصراع دائماً بين العناصر القديمة، والعناصر الجديدة، المتقدمة، كما تقول التطورية الجديدة[٤٢]. والصراع كما تفهمه هذه النظريات صراع جزئى، صراع على المصالح فى مؤسسات المجتمع المختلفة، الدولة، الحزب، المؤسسات، البيروقراطية ... ويمكن تحديد مفهوم الصراع كما يلى:

١- محور الصراع هو السلطة، داخل المؤسسات الاجتماعية المختلفة.

٢- والصراع دائماً فى مجال محدد.

٣- ولذلك يوجد فى المجتمع دائماً عدة صراعات مختلفة الأشكال فى وقت واحد.

٤- والصراع هنا ليس خللا وظيفياً كما تقول الاتجاهات الوظيفية، إن الصراع هام، فله وظيفة «وظيفية» تؤدى إلى تماسك المجتمع وتكامله[٤٣].

والتربية فى سياق هذه الرؤية – الصراعية الوظيفية – إن صح التعبير – تنطوى على صراعات كثيرة، وهى نفسها موضوع صراع. فالتوسع التربوى لم يكن استجابة لمطالب التوسع الصناعى، لكنه استجابة لمطالب القوى الاجتماعية المختلفة، كمحصلة لصراع المصالح الناتج عن التوسع الصناعى، بلغة الفيبريين[٤٤]، أو لمطالب قوى التجديد والتحديث، بلغة النظرية التطورية الجديدة، لكن هذا الصراع حول التربية، إنما يتم فى اطار التقدم

المتوازن للمجتمع. ومن ثم فالتغير الاجتماعي يتم في هذا الإطار. والعالم الاجتماعي والتربوي عليه أن يتعامل مع بنية الصراع الاجتماعي حتى يستطيع أن يضع مخططاته في سبيل إحداث التغير وتوجيهه وضبطه.

التغير الاجتماعي في هذا الاطار يصبح نوعاً من «الهندسة الاجتماعية» كما يحلو القول لكارل بوبر. وهي مسألة تحافظ في النهاية على البنية الأساسية لعلاقات المجتمع القائم. وهذا هو وجه المحافظة Conservation الكامن في طيات هذه الاتجاهات النظرية.

وفي ضوء هذه الرؤية الاجتماعية، فالبحث التربوي يدور حول دراسة المجالات الآتية:

١- تحديث مناهج ونظم التعليم، وتحديد كفاءتها في تحقيق عملية التحديث[٤٥].

٢- دراسة نمط وبنية السلطة في المدرسة وأشكال الصراع حولها.

٣- دراسة بنية التنظيم المدرسي (الرسمي وغير الرسمي) وعلاقات القوى فيه[٤٦].

٤- العلاقة البنيوية بين «التنظيم المدرسي» وجماعات المصالح المختلفة خارج المدرسة[٤٧].

ونظرة أصحاب الاتجاهات الصراعية - الامبريقية للبحث العلمي في التربية والبحث العلمي عموماً هي نظرية أصحاب الاتجاهات الوظيفية التقليدية، حيث يستخدمون نفس طرائق وأدوات القياس الامبريقي الظاهرة

موضوع الدراسة. وقد يختلف الفيبريون فى اتجاهاتهم المنهجية حيث يتجهون نحو التأويل(٤٨)، لكن الجميع داخل الاتجاهات الصراعية هذه يتفقون - كما يتفق الوظيفيون - على أن العلم يقوم على الحيادية والموضوعية والضبط والتنبؤ.

ثالثاً: الاتجاهات التحليلية - الرمزية: Analitic-Symbolic Paradigm

يتحدد هذا البيردايم، كما هو واضح فى المربع رقم (٣) فى الشكل التوضيحى، من متغيرين: «التوازن» كمتغير يحدد الوجهة النظرية فى تفسير الواقع الاجتماعى، «والفهم التأويلى» كمتغير يحدد نمط العلم الاجتماعى ووجهة الاهتمام فى إنتاج المعرفة.

ويشمل هذا البيردايم مجموعة الاتجاهات النظرية الرمزية: الظاهراتية Phenomenology والاثنوميثودولوجى Ethnomethodology والتفاعلية الرمزية Symbolic Interactionism. وتوجد دائرة اتفاق كبيرة جداً بين هذه النظريات فى وجهة البحث ومنهجه ومجالاته: اتفاق إلى درجة كما يقول R. Meighan - «يصعب فيها التفرقة بينها فى علم اجتماع التربية»(٤٩).

وهذه النظريات ليس لديها مسلمات صريحة حول مقولة التوازن فى المجتمع، لكنها تتفق على هذه المقولة ضمنياً. فالواقع الاجتماعى هو واقع يقيمه الأفراد إبّان تفاعلهم فى مواقف الحياة اليومية. والمشكلة الرئيسية التى يتفق عليها أصحاب هذه الاتجاهات هى دراسة التعريفات Defnitons، والمعانى Meanings والافتراضات Assumptions التى توجد فى وعى الناس،

ويأخذونها مأخذ التسليم Taken for granted لكنها فى نفس الوقت تحدد نمط حياتهم، وتصرفاتهم اليومية، ولاتهدف الاتجاهات التحليلية الرمزية إلى معرفة هذه الأشياء فقط، بل أيضاً تهدف إلى معرفة كيف يصنعها الناس، وكيف يتوصلون إلى وضع قواعد التفاعل اليومى، وكيف يؤثر كل ذلك بدوره فيهم، ويشكل سلوكهم فى مواقف الحياة اليومية[٥٠].

ومجال البحث التربوى، وفقاً لهذه الرؤية النظرية، كما يراه أصحاب الاتجاهات التحليلية الرمزية، هو دراسة التعريفات والمعانى والافتراضات التى يقوم عليها العمل التربوى، وكيفية تكوينها فى مواقف الحياة اليومية داخل المدرسة والفصل الدراسى. ومهمة السيسيولوجى هنا هى كشف وتحليل تلك المعانى والافتراضات التى أخذت مأخذ التسليم. لكنها فى نفس الوقت هى التى تشكل العمل التربوى وتحدده ومهمة السيسيولوجى هنا فى مجال التربية، ليس كما يفعل أصحاب الاتجاهات الامبريقية بأن يسلم بالتعريفات والمعانى السائدة فى عقول العاملين فى الحقل التربوى وأخذها منهم خلال تحليلات امبريقية «زائفة»، إنما السيسيولوجى هو الذى يصنع مفاهيم الحقل التربوى والمعانى التى توجهه مرة أخرى من خلال المشاركة والمعايشة والتفاعل اليومى. فحين يتبين للناس أن المعانى والتعريفات والمفاهيم التى توجه حياتهم إنما هى من صنعهم، وتم بناؤها اجتماعياً، حينئذ سيسهل تغييرها وتعديل مسارها[٥١].

والعلم الذى يؤمن به أصحاب هذا الاتجاه، هو التحليل الرمزى القائم على الفهم والتأويل. والطرائق والوسائل العلمية هى التى تمكن السيسيولوجى من ذلك: ومن أهمها الملاحظات، والملاحظة المشاركة،

والمقابلة. وهم ينتقدون أشد الانتقاد الاتجاهات العلمية الامبريقية بوصفها ضد طبيعة الظاهرة الإنسانية الحية.

لكن هذه الاتجاهات التحليلية الرمزية، محدودة بدراسة سيسيولوجية الحياة اليومية Microsociologyوليس وارداً لديها دراسة البنية الاجتماعية في المجتمع الكبير. وبالتالي تخرج عنها امكانية إدراك العلاقة بين ما يدور داخل المدرسة والعلاقات البنيوية خارجها. وبالتالي ينوه عنها تفسير لماذا تظهر معانى وتسيطر داخل المدرسة، ولماذا لم تظهر أو تسيطر معانى أخرى سواها؟ وهنا تكمن المحافظة Conservatism فى هذه الاتجاهات .. إذ هى تفتح الباب أمام استمرارية البنيوية القائمة فى المجتمع، التى تتجاهل دراستها أو فهمها[٥٢].

وعلى أى الأحوال فقد اتسعت شهرة أصحاب الاتجاهات التحليلية الرمزية. وأصبحت أعمالهم من الأهمية بحيث لايمكن لأى دارس فى علم التربية أن يتجاهلها[٥٣]. ليس هذا فحسب، بل أن أعمال هذه المدرسة قد دفعت بنمو العلم، الأمر الذى ظهر واضحاً فى نشأة «علم اجتماع التربية الجديدة»، الذى سنناقشه حينما نتناول الاتجاهات التالية:

رابعاً: الاتجاهات النقدية الرمزية: Critical-Symbolic Paradigm

يتحدد هذا البيردايم، كما هو واضح فى الرسم التوضيحى (مربع رقم ٤) من متغيرين: متغير «الصراع»، يعبر عن الوجهة النظرية فى تفسير الواقع الاجتماعى، ومتغير «الفهم والتأويل»، كمحدد لتفسير اهتمام المعرفة.

ويشمل هذا البيردايم الاتجاهات التى يطلق عليها مصطلح «علم

اجتماع التربية الجديد». وظهر هذا المصطلح لأول مرة عام ١٩٧١ فى العمل الذى قدمه يونغ، ويحتوى على عدد من الدراسات التى تبين وجهة العلم، اجتماعياً ومعرفياً[٥٤]. وأهم أعلام هذا الاتجاه إلى جانب يونغ، جوريت، وهوبتى[٥٥].

وعلم اجتماع التربية الجديد يمتد بأصوله النظرية إلى الفينومينولوجى والاثنوميثودولوجى، والتفاعلية الرمزية. لكن أصحاب علم اجتماع التربية الجديد من أشد نقاد هذه الاتجاهات التحليلية الرمزية التى نشأوا من خلالها. وأهم الانتقادات التى يوجهونها إلى التحليلية الرمزية هو اغفالها لبنية المجتمع الكبير، ومن ثم عجزها عن ربط ما يدور داخل المدرسة مع ما يدور خارجها، ولإيجاد تفسير لبنية المجتمع الكبير، ولايجاد تفسير لبنية التفاعل اليومى داخل المدرسة. ويوضح يونغ فى مقدمته ١٩٧١ أهمية التحليلات التى تقدمها الاتجاهات الراديكالية الماركسية والفيبرية للاستناد عليها فى تفسير المعانى والتعريفات التى تسود داخل المؤسسات التعليمية[٥٦]. وهذه الاتجاهات الراديكالية هى التى تربط عملية التفاعل، وصنع المعانى والتعريفات، والمعرفة، داخل المدرسة مع بنية الصراع والعلاقات البنيوية خارج المدرسة.

والمشكلة الرئيسية، التى يثيرها علماء اجتماع التربية «الجديد» هى مشكلة المعرفة. فاختيار المعرفة، وتنظيمها وتوزيعها داخل المدرسة إنما يتم وفقاً لمبادئ الصراع الاجتماعى فى المجتمع الكبير خارج المدرسة. والمعرفة، ليست مسألة فنية، كما ينظر إليها أصحاب الاتجاهات الوظيفية، بل هى بالأحرى مسألة اجتماعية سياسية.

والعلم هنا، علم تأويلى، بالأساس الأول، مثلما هو فى التحليلية الرمزية. لكن الفارق هنا أن علماء اجتماع التربية «الجديدة» يعتبرون العلم الجيد هو العلم الذى يربط بين التحليلات فى المستوى Macrosociology وبين التحليلات فى المستوى Microsociology فيسدون بذلك فجوة أحدثها علم الاجتماع التقليدى (الماركسى والوظيفى من جهة) واتجاهات التحليل الرمزى من جهة أخرى):

الاتجاهان الأول، اتجاهان نظريان بنيويان Microsociology والاتجاهان الآخران، اتجاهان نظريان تأويليان Macrosociology وهذا الانفصال بين هذين العلمين أخل بفهم كلية الظاهرة الاجتماعية[٥٧].

خامساً: الاتجاهات النقدية التحويلية: Transitional- Critical Paradigm

يتحدد هذا البيردايم كما هو واضح فى المربع رقم (٥) فى الرسم التوضيحى، من متغيرين متغير الاتزان، وهو يحدد وجهة التفسير السيسيولوجى للواقع الاجتماعى. ومتغير النقد، وهو يحدد اهتمام المعرفة فى النشاط العلمى.

ويشمل هذا الاتجاه النظريات الوظيفية الراديكالية، ونظرية الإحياء الثقافى[٥٨].

وتسلم هذه الاتجاهات مع الاتجاهات الوظيفية التقليدية بمفهوم التوازن كمبدأ مفسر للواقع الاجتماعى، كما تستعمل نفس مفردات التفسير التى تستعملها الوظيفية التقليدية (التكامل، الوظيفة، التمايز ... إلخ) لكن وجهة الاختلاف بينهما هى فى التوجه العلمى. فالاتجاهات النقدية التحويلية تتجه

إلى إحداث نوع من التحويل الاجتماعى فى اطار التوازن Socialtransition والنموذج الأصيل لمثل هذا التوجه فى الفكر الاجتماعى يتجسد فى المدرسة السانسيمونية(٥٩). فالتوجه العلمى يهدف إلى كشف معوقات التحول الاجتماعى الكامنة فى النظم التعليمية (الوظيفية الراديكالية) أو الكامنة فى الثقافة (بحسب نظرية الإحياء الثقافى) وذلك بغرض التخلص منها. ولذلك نجد فى أعمال سمونز وهامق نموذجاً لهذا التوجه. فأعمال كل منهما تكشف لنا عن معوقات فكرية وبنيوية داخل المجال التربوى تسد عملية التقدم والتغير، وخاصة فى البلاد النامية. كذلك تعتبر أعمال ولاس فى كشفها عن نمط الثقافة القديم المعوق للتقدم والتغير، ثم كشفها لآليات هذه الثقافة هو نوع من أنواع التنوير السانسيمونى. لكن مكمن النقد فى نظرية ولاس وغيره من النظريات التى تسير فى اتجاه النقد التحويلى أن الثقافة دائماً عندهم شئ مستقل عن البنى الاجتماعية والسياسية، ولكن يعيش فى وعى الأفراد ويشكل سلوكهم وتصرفاتهم. ومفهوم استقلال الثقافة جاء إليهم نتيجة عزل الثقافة عن عملية الصراع الاجتماعى الدائر فى المجتمع.

والعلم هنا عند أصحاب الاتجاهات النقدية التحويلية علم تأويلى، أكثر منه امبريقى. فأعمال سيمونز وهامق جميعها تنظير وإعادة تنظير لبيانات امبريقية يتم تجميعها فى أبحاث امبريقية .. غالباً قام بها الوظيفيون التقليديون. ولذلك فهذا الاتجاه أقرب إلى أصحاب الاتجاهات النقدية فى فهمهم لمعنى العلم.

سادساً: الاتجاهات النقدية الراديكالية:

تحدد الاتجاهات النقدية الراديكالية فى المربع رقم (٦)، كما يتضح من الرسم التوضيحى، بمتغيرين: متغير «الصراع»، وهو يحدد الوجهة النظرية فى تفسير الواقع الاجتماعى. ومتغير «التحرير النقدى» كمحدد لنمط اهتمام المعرفة فى الممارسة العلمية.

وتشمل هذه الاتجاهات النقدية الراديكالية، النظرية الماركسية التقليدية فى التربية، كذلك النظريات التى تعبر عن الماركسيات الجديدة، أو اليسار الجديد بوجه عام، مثل نظرية رأس المال الثقافى ونظرية الاقتصاد السياسى، والنظرية النقدية، والاتجاهات التحريرية (عند فرير واليتش وغيرهما)[٦٠].

ورغم وجود اختلافات بين نظريات الاتجاه النقدى الراديكالى إلا أن هناك دائرة اتفاق كبيرة حول كثير من القضايا. فجميع النظريات، تتفق حول وجود الصراع الاجتماعى، وأن ثمة قوة أو طبقة مسيطرة، تحاول الحفاظ على مصالحها وبنية علاقات الاستغلال القائمة فى المجتمع. وأن التربية أداة سيطرة، وقهر، وتغريب، (اليتش ونظرية الاقتصاد السياسى) ووسيلة للمحافظة على بنية التفاوت الاجتماعى القائم (نظرية رأس المال الثقافى).

إن هذه الاتجاهات النقدية تتخذ خطاً نقدياً فى ممارستها للعلم. فالعلم يهدف إلى دراسة بنية الثقافة والعلاقات الاجتماعية داخل المدرسة وخارجها بغية اكتشاف عوامل القهر والسيطرة التى تكبل قدرات الإنسان وطاقاته، وكيفية التخلص منها، لمساعدة الإنسان وتمكينه من تحرير نفسه، وبناء مجتمع إنسانى أرحب[٦١].

خاتمـــــة

حاولنا فى الدراسة السابقة أن نقدم مخططاً طيبولوجياً لتصنيف نظريات علم اجتماع التربية. والتصنيف الطيبولوجى هو كما ذكرنا من قبل على لسان هوبر «جهد نظرى» .. وقد أردنا من هذا الجهد تحقيق بعض الأهداف الآتية:

١- يمكن أن يقدم لنا التصنيف الطيبولوجى صورة مبسطة كلية وشاملة للنظريات المتضاربة والمتعددة فى علم اجتماع التربية.

٢- الطيبولوجى هو فى النهاية وضع تعريفات لمجموعة من الأبعاد والمتغيرات التى تعبر عن الخصائص المتكررة فى مجال معين لبناء النمط المثالى وحدة التصنيف. وصدق هذه الأبعاد والمتغيرات رهن بالبحث النظرى المتواصل. والطيبولوجى الذى نقدمه هنا يفتح باب المناقشة النظرية والفلسفية حول العلم (علم اجتماع التربية) للتحقق من هذه الأنماط - المثالية - التى قدمناها هنا، وذلك بمزيد من البحث والتمحيص فى النظريات موضوع التصنيف. وقد أوردنا معايير الحكم فى الجزء الأول من الدراسة.

٣- إن هذه المناقشة النظرية التى ندعو إليها، ينبغى أن تنسحب على علم اجتماع التربية ونظرياته فى مصر والوطن العربى: ما هى الجهود التى تمت فى مسار نمو العلم فى وطننا العربى عامة ومصر خاصة؟ وإلى أى حد تبتعد هذه الجهود، أو تقترب من المسارات النظرية فى العالم

الغربى - كما يوضحها المخطط التصنيفى الذى تقدمه هذه الدراسة؟ ... ولماذا؟

٤- أن انطيبولوجى المقترح هنا ليس فقط أداة رصد وتبسيط لواقع النظريات فى علم اجتماع التربية ... فالطيبولوجى ليس أداة تصنيف فقط، بل أيضاً أداة تفسير. ولذلك نهدف هنا أن نقدم أداة يمكن استخدامها فى نقد وتحليل نظريات العلم. فالأبعاد والمتغيرات التى بنيت عليها الأنماط التصنيفية الستة فى الطيبولوجى هى نفسها معايير تحليل نقدية للنظريات، تفسر بنيتها المعيارية، وتحدد مسار توجهاتها الاجتماعية والسياسية والمعرفية.

٥- أن الأنماط التصنيفية paradigms التى قدمناها فى الطيبولوجى المقترح، إنما تهدف إلى إبراز التشابهات والاختلافات بين المجموعات العلمية المختلفة العاملة فى ميدان علم اجتماع التربية وهى من هذه الوجهة - أى الأنماط التصنيفية - أداة تقيم قنوات اتصال للحوار الفكرى، وتفتح الباب للتعرف على نقاط التلاقى والاختلاف تعرفاً واعياً .. وذلك يهيئ مناخاً علمياً من التسامح الفكرى والديمقراطى، الضرورى لنمو العلم، والبحث العلمى.

٦- وفى النهاية، إن النمط التصنيفى، فى الطيبولوجى، لايوجد ولايتجسد فى أى نظرية حرفياً .. إن النمط التصنيفى، يظل صورة نظرية - كما يقول ماكس فيبر - يتخذها الباحث عوناً له فى إثبات بعد أو قرب الحالات الفردية (أى نظرية ما) عن هذه الصورة المثالية.

الهوامش والمراجع

(١) حقيقة تمت محاولات كثيرة فى علم اجتماع التربية لتصنيف نظريات العلم. لكن معظم المحاولات جاء فى شكل قسمة ثنائية على غرار ما كان متبعاً فى تصنيف نظريات علم الاجتماع – فى ميدانه العام. فهكذا جاءت محاولة بردستين عام ١٩٧٤ فى علم اجتماع التربية تابعة لمحاولتى داو ١٩٧٠ وهورتون ١٩٦٦. وعلى غرار هذه القسمة الثنائية التقليدية جاءت أيضاً محاولة ريد ١٩٨٠، فى مقسم نظريات علم اجتماع التربية حسب وجهتها البحثية المنهجية: نظريات تقوم على النهج البنيوى، ونظريات تقوم على النهج التأويلى. والجزء الثانى من هذه الدراسة يتعرض لنقد الثنائية فى التصنيف، ويرفض الأخذ بها. والمحاولات التى ذكرت سابقاً، بالترتيب، هى:

- B. Bernstein, "Sociology and the Sociology of Education: A Brref Account", in J. Rex, ***Approaching to Sociology***, (London: Routledge and Kegan Paul), 1974: pp. 6 - 12.

- A. Dawe, "The Two Sociologies". ***British Journal of Sociology*** (Vol. 11, No. 2) 1970: pp. 207 - 218.

- J. Horton, "Order and Conflict Theories of Social Problems ***American Journal of Sociology***, (Vol. 11, No. 6) 1966: pp. 701 - 713.

- I. Red, ***Sociological perspectives on School and Education***, London: Open Books) 1980: p. 8.

(٢) محاولة بولستن محاولة قامت على القسمة التقليدية أيضاً. لكن أهميتها تكمن أنه تأثراً بمحاولة هورن (المصدر السابق) قد استخدم مفاهيم سيسيولوجية جعلت قسمته أكثر وضوحاً من غيره أنظر:

- R. Paulston, ***Conflicting Theories of Social and Educational Change***, (Pittsburgh: University of Pittsburgh) 1976.

(٣) تأتى أهمية محاولة بوبكويتز فى أنها أقيمت على مفاهيم مدرسة فرنكفورت النقدية التى قسمت العلوم إلى ثلاثة أنماط رئيسية، سيأتى شرح ذلك فيما بعد. وعلى ذلك أتت محاولة بوبكوتيز فى شكل طيبولوجى ثلاثى. ولذا أعطينا له أهمية خاصة انظر:

- T. S. Pop Kewitz, "Paradigms in Educational Science: Different Meanings ané Purposes to Theory", ***Jouranl of Education***, (Vol. 162, No. 1) 1980: pp. 28 - 46.

(٤) نعنى بالمنهج النقدى ذلك المنهج المتعارف عليه عند علماء اجتماع المعرفة النقديين أمثال:

- R. Bernstein, ***The Structuring of Social and Political Theory***, (New York: harcourt and Brace Javaovich) 1976.

- M. Fay, ***Social Theory and Political Practice*** (N. Y.: Holmes and Meier Publisher) 1975.

(5) J. McKinney, ***Constructive Typology and social Theory***, (N. Y.: Appleton Century Croft) 1966: p. 15.

ولأهمية الطيبولوجى بصفة عامة أنظر المرجع التالى ويحتوى على إشارة إلى عدد من المراجع الهامة فى هذا الموضوع:

- H. Nowotny, "The Uses of Typological procedures in **Qualitative Macrosociological Studies, "Quality and Quantity,** (Vol. 5, No. 1) 1971: pp. 3 - 38.

(6) V. Capecchi, On the Definition of Typology and Classification in Sociology", **Quality and Quantity, (Vol. 2, No. 1 - 2)** 1968: pp. 9 - 30.

وقد قدم هذا المرجع مناقشة وافية لتعريفات ماكس فيبر للطيبولوجى، وقد استخلصنا منها هذا التعريف الذى قدمنا فى دراستنا: أنظر خاصة ص ص ١٧ – ٢٠ من ذلك المرجع السابق.

(7) P. F. Lazarsfeld "Philosophy of Science and emprical Science", In P. Nagel et. al., **Methodology and Philosophy of Science,** (Stanford University Press) 1962: pp. 463 - 473.

(٨) «الاختزال» هو منهج يقوم على انتقاء عدد معين من مجموعة متغيرات وفى بناء الطيبولوجى فإن هذه المتغيرات هى التى تعبر عن الخصائص التكرارية المميزة للظواهر موضوع الدراسة.

Ibid., p. 464.

(9) Capecchi, op. cit., p. 16.

(10) E. L. Hopper. A Typology for Classification of Educational "Systems", in J. Karabel & A. H. Halsey, **Power and ideology in Education,** (N. Y.: Oxford University Press) 1977; ~ 153 - 166.

(١١) المعايير الثلاثة الأولى جاءت عند المعيار الرابع فقد قال له كارل هامبل:

Machinney, op. cit.

- K. Hampel, **Aspects of Scientific Explanation,** (N. Y.: Free Press) 1965: p. 156.

(12) T. Kuhn, **The Structure of Scientific Revolution,** 2nd ed. (Chicago: University of Chicago Press) 1970.

(١٣) نشير هنا إلى تلك المناقشات التى دارت بين لفيف من علماء الاجتماع وعلماء اجتماع المعرفة حول مفهوم كون عن الـ Paradigm وامكانية استخدام هذا المفهوم فى العلوم الاجتماعية لمتابعة هذا الحوار على سبيل المثال:

- R. A. Friendrichs, Sociology of Sociology, (N. Y.: The Free Press) 1970: Isa Chpt.

- R. Bernstein. op. cit., pp. 82 - 104.

- N. Perry, "A Comparative Analysis of paradigm Proliferation **British Journal of Sociology,** (Vol. 28) 1977: pp. 38 - 50.

(١٤) أخذ على توماس أنه استخدم تعريفات متعددة لمعنى هذا المصطلح (Paradigm)، لكن ما نعنيه نحن هو ما أوردناه عند هذه النقطة من معنى لهذا المصطلح. أنظر:

T. kuhn, op. cit., p. 175, 178, 10.

(١٥) ومن هنا التعريف السابق نجد أن هناك صعوبة فى ترجمة مصطلح Paradigm فهو ليس نموذج Model. فمعنى النموذج لايستقيم مع المعنى الذى أورده كون، وأوردناه نحن فى هذا النقطة من الدراسة. فالبيردايم اتجاه فلسفى كونى – علمى يتضمن اتفاق مجموعة من العلماء عليه، وهم لايناقشون مسلماته ويوجه البحث العلمى توجيهاً محدداً. البيردايم إذن أكثر شمولاً من معنى النموذج. ولذلك آثرنا ابقاء المصطلح فى التعريف العربى له حتى نجد له ترجمة عربية تقابل هذا المعنى. وقد نستعمل كلمة اتجاه نظرى للتعبير عنه.

(١٦) لمناقشة هذه النظرة النقدية للعلم الاجتماعى «على أنه ذو بنية معيارية»، وتوضح جوانبها، أنظر:

- D. philip, "Paradigms, Falsification, and Sociology, **Acta Sociological, (Vol. 16)** 1973: pp. 13 - 30.

- H. Strasser, **Normative Structure of Sociology: Conservative and Emancipatory Themes in Social Thought,** (London: Routledge & Kegan Paul) 1976: p. 12.

(17) I. Kuhn, op. cit., p. 4, 44, 151, 169, See also pp. 81 - 84.

(18) N. Perry, op. cit., p. 40.

(19) G. Rotzer, Sociology: **A Multiple Paradigm Sciehee,** (Boston: Allyn and Bacon) 1975.

(20) T. Bottomore, "Competing Paradigms in Macro-Sociology Annual (**Review of Sociology**), (**Vol. 1**) 1975: pp. 191 - 201.

(21) R. Paulston, op. cit., pp. 1 - 3.

(22) Ibid.

(23) Ibid., p. 5.

(24) Ibié.

(25) P. Corrigan, "Dichotomy is Contradiction", **The Sociological Review**, (**Vol. 23, No. 2**) 1975: pp. 211 - 243.

(٢٦) هذه النظرية الصراعية التى يقول بها دهرينورف وكونرو فى علم الاجتماع، وكرون فى علم اجتماع التربية، ترى أن الصراع هو الوجه الآخر للتوازن والوظيفية. وهذه النظرة هى فقط تعديل لما يعتقدون أنه خطأ الوظيفية التقليدية. فجاء هذا التعديل كنوع من أنواع انقاذ الفكر المحافظ. أنظر:

- R. Dehredorf, "Toward a Theory of Social Conglict", **The Journal of Conflict Resolution**, (**Vol. 9**) 1958: pp. 170 - 83.

- L. Coser, **The Function of Social Conflict**, (N. Y.: Free Press) 1956.

- R. G. Corwin, **A Soiology of Education**, (N. J.: Prentice-Hall, Inc.) 1965.

(٢٧) نظرية الإحياء الثقافى هى نظرية فى التجديد الثقافى وأشبه بدعوة تنويرية لتجديد الثقافة، حتى يتم تغير اجتماعى فى المجتمع ومن أهم دعامتها فى علم اجتماع التربية.

- A. F. C. Wallace, "Schools in Revolutionary and Conservative Societies", In F. Lanni 5 e. Storey (eds.), **Cultureal Relevance and Educational Issues,** (N. Y.: Little Brown) 1973: pp. 230 - 49.

(28) K. O. Apel, "Type of Social Science in the light of Human Interst of Knowledge", **Social Research, (Vol. 44, No. 3)** 1977, pp. 425 - 470.

(30) Popkewitz, op. cit.

(31) H. Mehan, **Learning Lessons: Social Organization in the Classroom,** (Mass: Harvard University Press) 1979.

(32) R. Dale, "Phenomenological Prespectives and the Sociology of the School", in Flude & Ahier (eds.), **Educability Schools and Ideology,** (N. Y.: John Wiley and Sons) 1974: pp. 53 - 69.

- M. Young, (ed.), **Knowledge and Control: New Directions for the Sociology of Education**, (London: Collier-Macmillan) 1971.

(٣٣) حسن البيلاوى، «تحرير الإنسان من الفكر التربوى، دراسة فى نشأة الاتجاهات النقدية فى علم اجتماع التربية المعاصرة» – مؤتمر الدراسات السياسية والاستراتيجية بالأهرام والمنعقد فى القاهرة فى الفترة من ٢ – ٥ إبريل ١٩٨٤.

(٣٤) يجدر الإشارة هنا إلى أن دراسة «ستراسر» فى البنية المعيارية لعلم الاجتماع، قد ساهمت فى تكوين فكرة دمج البعدين لكن تظل خلافات جوهرية بين تحديد الأبعاد التى استخدمت فى دراستنا وأبعاد «ستراسر» وتقسيمه الرباعى لنظريات علم الاجتماع العام الكلاسيكية. أنظر:

- H. Strasser, op. cit., pp. 9 - 21.

(٣٥) بالإضافة إلى عرض فكرة اجمالية عن كل اتجاه، فإننا سوف نشير عند مناقشة كل اتجاه، إلى أهم الأعمال التى تمثل هذا الاتجاه، والتى ظهرت فى الشكل رقم (١) الموضح لبناء الطيبولوجى.

(٣٦) فى تلخيص الرؤية النظرية تجاه الواقع الاجتماعى وعلاقة التربية بالمجتمع، فى الاتجاهات الوظيفية التقليدية أنظر:

- Paulston, op. cit., pp. 3 - 7.

- Philip Wexler, **The Sociology of Education: Beyond Equality,** (Indiana: The Bobbs Merrill Comp. , Inc.) 1976.

- J. Karabel and A. H. Halsey, "Educational Research: A Review and an Interpretation" in Karabel and Halsey (eds.), op. cit., pp. 8 - 15.

(37) p. Wexler, op. cit., p. 11.

(38) R. Sharp & A Green, **Education and Social Control,** (London: Routledge & Kegan Paul)1975: pp. 4 - 5.

(٣٩) لن نتوسع هنا فى النقد الاجتماعى لهذه الاتجاهات، فلذلك دراسات خاصة. أما فى هذه الدراسة فقد اكتفينا بالنقد على المستوى وبالمعنى الكانتى Kantanian Critique بمعنى فحص وجهات النظر ومركباتها وعناصرها.

وعلى أى الأحوال للتعرف على النقد الاجتماعى الوظيفى التقليدى بالتفصيل أنظر دراستنا «تحرير الإنسان فى الفكر التربوى المشار إليها سابقاً».

(٤٠) مازالت الوظيفية التقليدية هى العلم السائد فى مجتمعات العالم الثالث والعالم المتقدم. حتى فى البلدان الاشتراكية (الشرقية)، فالماركسية هناك أخذت طابعاً يمكن أن نطلق عليه مجازاً «الاشتراكية الوظيفية».. ذلك أنها تتفق مع التيار الوظيفى على كل هذه القضايا أو معظمها ... كما تهدف إلى نفس ما تهدف إليه الوظيفية التقليدية فى النهاية: الحفاظ على الأوضاع القائمة فى مجتمعاتها. – وأهم الأعمال الممثلة لهذه الاتجاهات الوظيفية كما ورد فى الشكل رقم (١)، هى:

- T. Parson, "The School Class as Social System" **Harvard Education Review, (Vol. 29, No. 4)** 1959: pp. 297 - 318.

- R. Dreeben. "The Contribution of Schooling to the Learning of Norms", **Harvard Education Review, (Vol. 37. No. 2)** 1967: pp. 211 - 237.

- D. Adams & R. M. Bjork. **Education in Developming Areas,** (N. Y.: David McKay) 1971.

- D. S. Bushnell & D. Rappaport (eds.), **Planned Change in Education: A Systems Approach,** (N. Y.: Harcourt, Bracc, Jovanovich) 1971.

- T. W. Schultz, "Investment in Human Capital", **American Economic Review, (Vol. 51)** 1961: pp. 1 - 17. Aiso in Karabel & Halsey, op. cit., pp. 313 - 324.

- F. Harbison and C. A. Myers, **Education, Manpower and Economic Growth: Strategies of Human Resource Development**, (N. Y.: McGraw- Hill Book Cop.) 1964.

(٤١) حسن البيلاوى، مرجع سابق.

(٤٢) لمزيد من الاتجاهات التطورية الجديدة، التى يمكن أن نطلق عليها نظريات التحديث، أنظر:

- S. N. Esientadt, "Transformation of Social political and Culture Order", in Eisenstadt (ed.), **Comparative Perspective of Social Change**, (Boston: Little Brown and Comp.) 1968: p. 257.

(43) L. Coser, op. cit.

(44) R. Collins, "Some Comparative Principles of Educational Stratification, **Harvard Education Review**, (Vol. 47, No. 1) 1977: pp. 1 - 27.

(45) Y. A. Cohen "Schools and Civilization States", in J. F. Fischer, ed.), **Social Science and the Comparative Study of the Educational Systems** (Scranton, P. A.: International Textbook Comp.) 1975: pp. 88 - 147.

(46) R. G. A. Corwin, op. cit.

(47) Ibid.

(٤٨) لعرض وجهة النظر الفيبرية الجديدة فى علم اجتماع التربية بالتفصيل، مع قائمة مراجع أنظر:

- R. King, "Weberian Perspectives and the Study of Education" **British Journal of Sociology of Education (Vol. 1, No. 1)** 1980: pp. 7 - 23.

(49) R. Meighan, **A Sociology of Education,** (London: Hotl, Rinehart and Wintson) 1981: p. 227.

(50) Ibid., pp. 227 - 228.

(51) Ibid., pp. 228 - 234.

(٥٢) ومن أهم الأعمال التى تمثل هذه الاتجاهات التحليلية

- R. Bernstein, op. cit., pp. 15 - 170.

ولنقد هذه الاتجاهات التحليلية الرمزية فى علم اجتماع التربية أنظر:

- R. Sharp & A. Green, op. cit., Chpt. 2.

(٥٣) ومن اهمال الأعمال التى تمثل هذه الاتجاهات التحليلية الرمزية بالإضافة إلى ما ذكر سابقاً:

- R. Dale, op. cit.

- H. Garfinkle, **Studies in Ethnomethodology**, (Prentice-Hull) 1967.

- H. Mehan, op. cit.

- D. Hargreaves, **Social Relations in a Secondary School**, (London: Routledge and Kegan Paul) 1967.

(54) M. Young (ed.), op. cit.

(55) D. Gorbutt, **The New Sociology of Education**, Education for Teaching (Autumm) 1972.

- G. Whitty, **Sociology and School Knowledge**, (London : Methuem) 1975.

وقد كتب عبد السميع سيد أحمد عن علم اجتماع التربية الجديد فى دراسته: «علم اجتماع التربية الجديدة من أين وإلى أين»، **مجلة التربية المعاصرة**: (القاهرة، رابطة التربية الحديثة) العدد الثالث ١٩٨٥.

(56) M. Young, op. cit., pp. 27 - 30.

(٥٧) قدم هويتى عرضاً تاريخياً لنشأة علم اجتماع التربية الجديد، وبين أهم ملامح تطوره منذ نشأته حتى الفترة الحالية. أنظر:

- G. Whitty, op. cit., Ist Chpt.

(٥٨) أطلقنا على هذه الاتجاهات هذا المصطلح «النقدية التحويلية» لأنها تشترك فى اتجاه النقد فى الاتجاهات الراديكالية، لكن وجهتها السيسيولوجية تختلف عن هذه النقدية الراديكالية فالأخيرة صراعية، بينما الأولى لا تقول بالصراع ولكنها فى نفس الوقت

تسعى إلى التغيير والانتقال أو التحول المتوازن، ولذلك أطلقنا عليها هذا المصطلح «النقدية التحويلية». ومن أهم أعلام هذا الاتجاه:

- J. Simmons (ed.), **The Education Dilemma: Policy Issues for Developing Countries in the 1980's**, N. Y.: Pergamon Press) 1980.

- T. Hant et. al., "Education: An Obstacle to Development" **Comparative Education Review (Vol. 19, February)** 1975, pp. 88 - 104.

- A. F. Wallace, op. cit.

(59) H. Strasser, op. cit., p. 10.

(٦٠) من أهم الأعمال الممثلة لهذه الاتجاهات النقدية الراديكالية يمكن اختيار النماذج الآتية، حسب ظهورها فى الرسم التوضيحى بالمربع رقم (٦):

- B. Simon, "Problems in Contemporary Educational Theory: A Marxist Approach", **Journal of Philosophy of Education, (Vol. 12) 1978**: pp. 29 - 34.

- P. Bourdieu and J. Passeron, **Reproduclion in Education, Society and Culture** (London: Sage Publications) 1977.

- B. Bernstein, op. cit.

- S. Bowles and H. Gintis, **Schooling in Capitalist America: Educational Reform and the Contradictions of Economic Life,** (N. Y.: Basic Books) 1978.

- M. Carony, **Education as Cultural Imperialism,** (N. Y.: David Mackay Col., Inc.,)1974.

- M. Apple, **Ideology and Curriculum** (London: Routledge 3 & Kegan Paul) 1979.

- H. Giroux, **Ideology Culture and the Process of Schooling** (Lewes Flamer Press) 1981.

- p. Freire, **Pedagogy of the Oppressed,** (N. Y.: Penguine) 1972.

- Illich, **Deschooling Society,** (N. Y.: Pengume) 1973.

(٦١) أنظر حسن البيلاوى، مرجع سابق، مزيد من التفصيلات حول نشأة هذه الاتجاهات النقدية الراديكالية، وتنوع نظرياتها.

الفصل الثالث

التربية وبنية التفاوت الاجتماعى الطبقى

(دراسة نقدية فى فكر بيير بورديو)

أولاً : التوجيه الاجتماعى والمفاهيم الرئيسية عند «بورديو»

ثانياً : التربية كأداة لترسيخ الطبقية

ثالثاً : الأزمة ... والاصلاح

رابعاً : وجهه نظر

الفصل الثالث

التربية وبنية التفاوت الاجتماعى الطبقى

دراسة نقدية فى فكر بييربورديو

مقدمـــة

لم يعد مطلب القضاء على التفاوت الطبقى وتحقيق العدالة الاجتماعية فى المجتمعات المعاصرة مجرد مطلب يتبناه دعاة الاصلاح الاجتماعى أو مجرد هدف يتوخاه التنمية الردايكاليون. فلقد أصبح من المسلم به أمام كل المشتغلين بالعلوم الاجتماعية أن القضاء أو التقليل من حدة التفاوت الاجتماعى وتحقيق قدر كاف من العدالة فى اطارها الاجتماعى والسياسى هو من أهم الشروط الضرورية لانجاح أى خطة تنموية حقيقية تهدف الى تطوير أى مجتمع وتقدمه. ووضوح هذه الحقيقة هو الذى دفع بعلماء اجتماع التربية المعاصرين الى مزيد من الاهتمام بدراسة العلاقة بين التربية والتفاوت الاجتماعى الطبقى فى المجتمعات المعاصرة ـ المتقدمة منها والنامية على السواء ـ فما هو دور النظم التربوية فى مجتمعاتها؟ وهل هو دور معوق أم مساعد فى تحقيق ذلك؟ وتحت أى الشروط التربوية والاجتماعية يتم هذا الدور؟

ولقد جاءت الاجابة على هذا السؤال السابق من جانب أصحاب المدرسة الوظيفية فى علم الاجتماع التربية المعاصرة بأن التربية لها دور كبير فى تحقيق العدالة الاجتماعية المعاصرة. بل ان بعض علماء هذه المدرسة اعتقدو أن التربية هى المنوطة بتحقيق العدالة الاجتماعية والتخفيف من حدة

التفاوت الطبقى فى المجتمعات المعاصرة. وأصبحت هذه الاجابة هى المسيطرة فى الفكر التربوى التقليدى وهى الموجهة لكل جهود الاصلاح فى التربية والاجتماع.

لكن ثمة اجابة مخالفة تماما جاءت من جانب اصحاب المدرسة النقدية فى علم اجتماع التربية المعاصرة.وتمثلت الاجابة النقدية فى أن النظم التربوية فى المجتمعات المعاصرة انما تشكلت وبنيت بطريقة معينة بحيث ترسخ و تدعم التفاوت الطبقى الاجتماعى فى تلك المجتمعات. ومن شأن هذه الاجابة أن تثير التفكير مرة أخرى لدى دعاة العدالة والاصلاح الاجتماعى والتربوى حول حقيقة العلاقة بين التربية وبنية التفاوت الطبقى.

ولقد جاءت أهم اسهامات المدرسة النقدية فى هذه المسألة من جانب المفكر الفرنسى «بييربورديو»،[1] وقد قدم نظريته المعروفة فى علم اجتماع التربية بنظرية «رأس المال الثقافى» لتفسير دور التربية فى ترسيخ واعادة انتاج علاقات التفاوت الطبقى القائمة فى المجتمعات المعاصرة، لتوضيح الياتها التى تقوم بها ومن خلالها فى تحقيق هذه الدور الاجتماعى الخطير وتبدو لنا أهمية بوردو فيما يقدمه من أفكار ومقولات نظرية حول موضوع نحن فى حاجة الى استمراد اثارته فى ميدان تفكيرنا التربوى والاجتماعى وتكوين رأى نقدى فيه.

ونظرية بورديو، «رأس المال الثقافى»، وان كانت قد نشأت وشيدت من خلال تحليلاته ودراساته الامبريقية لبنية النظام التربوى فى فرنسا ولمرحلة التعليم العالى منه بصفة خاصة، فأن هناك كثيرا من العلماء أمثال كينيث

J.Kenneth (1973)، ووليامز R.Wiliams 1977 يرون أن هذه النظرية جديرة بالدراسة لانه يمكن الاستفادة منها فى تحليل النظم التربوية فى مجتمعات أخرى. ولقد حاول بورديو نفسه على حد قول «شارب» أن يقدم نظريته فى صياغة مجردة ليجعلها قابلة للتعميم قدر الامكان (Sharp, 1980 : 70) ونرى من جانبنا أن نظرية بورديو وان كانت قد نشأت ونمت فى مجتمعات صناعية متقدمه، الا أنها لاتخلو بالفعل من نفع فى مساعدتنا على فهم وتحليل واقع النظم التعليمية فى بلدان العالم الثالث، والكشف عن العوامل والشروط الموضوعية التى تعمل هذه النظم التعليمية فى ظلها، ومن ثم تجعل منها أداة لترسيخ التفاوت الطبقى بدلا من أن تكون عونا وأداة فى تحقيق حلم الانسانية فى بناء مجتمع العدل الانسانى

وبناء على ماسبق، فانه طالما التزمنا بقضية التنمية والتقدم فى مجتمعنا، فسوف تظل قضية تحقيق العدالة الاجتماعية هى القضية الجوهرية فى تفكيرنا الاجتماعى، وسوف تظل بالتالى العلاقة بين التربية وبنية التفاوت الاجتماعى الطبقى، ومن أهم المسائل التى تهتم بها ونبحث فيها فى مجال عملنا فى علم اجتماع التربية.وفى اطار هذا السياق فالبحث الحالى هو بمثابة مساهمة فى حوار، ينبغى أن يظل مثارا، حول هذه المسألة،وذلك من خلال دراسة نقدية لنظرية بييربورديو، تهدف الى تحديد الامكانات النظرية التى ينطوى عليها فكر هذا المفكر فى تفسير حقيقة الدور الذى تقوم به النظم التربوية المعاصرة فى ترسيخ وإعادة إنتاج بنية علاقات التفاوت الاجتماعى فى مجتمعاتها، ومن ثم إعاقة جهود الاصلاح فى تقليل حدة

هذا التفاوت، والكشف عن الشروط الموضوعية المؤثرة فى تشكيل هذا الدور والآليات التى تستند عليها هذه النظم وتعمل بها،من خلالها فى تحقيق هذا الدور الخطير.

وتتحدد أهمية هذا الفصل فى الاسئلة الآتية:

- كيف بنى «بييربورديو» نظريته حول العلاقة بين التربية والتفاوت الطبقى فى المجتمعات الحديثة؟
- ما التفسير الذى قدمته نظرية بورديو لدور النظم التربوية فى عملية ترسيخ واعادة انتاج بنية المجتمعات الطبقية المعاصرة؟ وما آليات هذه النظم فى تحقيقها لهذا الدور ؟
- كيف حدد «بوردو» أزمة النظم التربوية المعاصرة فى ترسيخها لبنية التفاوت الطبقى ؟ وكيف حدد مسار الاصلاح التربوى للخروج من تلك الأزمة؟
- مامدى الاسهامات التى تقدمها نظرية برودو الى علم اجتماع التربية المعاصرة ـ سواء على مستوى البحث أو التنظير ـ فى معالجته لمسألة العدالة والديمقراطية فى النظم التربوية فى المجتمعات المعاصرة؟

تستند دراستنا الحالية الى الاتجاه النقدى فى علم اجتماع المعرفة ذلك الاتجاه الذى ينظر الى النظرية على أنها ذات بنية معيارية تقوم على أبعاد ثلاثة: مفاهيم، وقيم، وتعميمات امبريقية(٢). والتحليل النقدى للنظرية يقتضى منا تناول كل بعد من أبعاد النظرية بما يتلاءم مع طبيعته ووظيفته داخل البنية الكلية للنظرية. فالمفاهيم هى محور النظرية، فهى التى تربط بين

القيم والتعميمات الامبريقية فى بناء فكرى متكامل يهدف الى تفسير الظاهرة موضوع الدراسة وتوجيه البحث فيها، والتحليل النقدى لهذا البعد يعنى فحص جوانب المفهوم وتحديد مدى قدرته على توفير الروابط المنطقية لبناء النظرية، ثم مدى قدرته على تقديم تفسير كاف ومفيد للظاهرة موضوع الدراسة. والكفاية هنا تعنى مدى شمول التفسير لكلية الظاهرة وكشف دينامياتها المختلفة. أما الافادة فتحدد ـ وفقا للاتجاه النقدى ـ بمدى ما تسهم به المفاهيم والتفسيرات النظرية فى تنمية فهمنا حول بنية الظروف الموضوعية التى تؤثر فى الظاهرة موضوع الدراسة أما عن البعد الثانى، بعد القيم الاجتماعية، فهو البعد الذى يحدد توجيهات العالم الاجتماعى فى بحثه وتنظيره. والعالم الاجتماعى فى توجهاته اما انه يساند التغير الاجتماعى ويسعى الى تحقيق مجتمع انسانى افضل تتحقق فيه مبادىء العدل الانسانى وأما أنه يعمل على المحافظة على الأوضاع الراهنة ومن ثم يساند القوى المسيطرة والاتجاهات السائدة فى المجتمع.والتحليل النقدى للقيم يهدف فى النهاية اما الى قبول القيم التى تنطوى عليها النظرية، ومن ثم إقرار توجهاتها الإجتماعية، وإما إلى رفض هذه القيم وما تنطوى عليه من توجهات القيم. إذن وفق منهج التحليل النقدى اما أن تقبل كلية أو ترفض كلية. أما البعد الثالث فى النظرية، بعد التعميمات الامبريقية فالتحليل النقدى لها يتطلب نقدا امبريقيا يمكننا من الحكم على التعميم ببيان مدى كذبة أو صدقه فى وصفه لواقع امبريقى محدد. أو بعبارة أخرى نقول: ان التحليل النقدى لتعميم امبريقى ما يتطلب القيام بدراسات تقوم على القياس الامبريقى للحكم على التعميم موضوع الدراسة وبيان مدى صدقه أو كذبه.

والدراسة الحالية من حيث اهتماما بتفسير العلاقة بين التربية وبنية التفاوت الطبقى لاتطرح النقد الامبريقى للعميمات الامبريقيه فى نظرية «بورديو» كذلك فانها لاتطرح ايضا تحليل بعد القيم التى تنطوى عليها تلك النظرية : ذلك أننا تتفق من حيث التوجه مع التوجه العام الذى تعمل تجاهه النظرية لتحقيق مجتمع انسانى رحب، أكثر عدلا وأكثر ديمقراطية. وعلى ذلك ينصب تحليلنا النقـدى فى هذه الدراسـة على البـعـد الأول فى بناء النظرية وهو بعد المفاهيم والمقولات النظرية. وسيتم ذلك أولا بعرض الأفكار النظرية لبيير بورديو حو ل المسألة موضوع البحث، ثم ثانيا بمحاولة توضيح وبيان الامكانات النظرية التى تنطوى عليها نظرية بورديو.

واتباعا لهذا المنهج النقدى وللاجابة على الاسئلة التى أثرناها فى تحديد موضوع الفصل فى أربعة اجزاء كما يلى:

١ - التوجه الاجتماعى والمفاهيم الرئيسية فى فكر «بييربورديو»

٢- التربية كأداة لترسيخ بنية التفاوت الطبقى

٣- الاصلاح التربوى : تحقيق العدالة فى التربية...كيف؟

٤- وجهة نظر نقدية فى فكر «بورديو»

أولاً : التوجيه الاجتماعى والمفاهيم الرئيسية عند «بورديو»

قسم بييربوردو Pierre Bourdieu نظرية رأس المال الثـقـافى Caltural

Capital Theory في علم الاجتماع، وعلم اجتماع التربية. وقد تجاوزت شهرة هذه النظرية فرنسا ـ موطن بورديو ـ وأثرت في أعمال كثير من علماء العلوم الاجتماعية والتربوية، أمثال كولينز Randel Collins في الولايات المتحدة الأمريكية، وبرنشتين Basil Bernstein في انجلترا [٣]

ويهدف «بورديو» اساسا الى تفسير دور الثقافة المسيطرة أو السائدة في مجتمع ما في اعادة انتاج Reproducing (او ترسيخ) بنية التفاوت الطبقي السائد في ذلك المجتمع. ويعرف «بورديو» نظريته «رأس المال الثقافي» بقوله:

«انها العلم الذي يدرس الشروط الاجتماعية التاريخية التي تحدد العلاقة بين اعادة انتاج الثقافة السائدة والمسيطرة في مجتمع ما، واعادة انتاج وترسيخ البنى الاجتماعية السائدة والمسيطرة في ذلك المجتمع . وذلك من خلال تحليل وتفسير كيفية تزييف ادراك هذه الشروط التاريخية التي بها ومن خلالها يصبح للنسق الثقافي السائد في المجتمع سلطة تعزيز الميل نحو الابقاء والمحافظة على المجتمع القائم – وعلاقاته المسيطرة (1981:9)» [٤].

والعلم عند بورديو يقوم على نهج «بنيوي» يتجه الى دراسة البنية الاجتماعية،«والبنية» عنده تعني «نسق من علاقات موضوعية ذات خصائص

تركيبية محددة تنقل الى الأفراد عن طريق التنشئة الاجتماعية، (1977c:3)
ويتركز هذا المنهج على اتجاهين نظريين فى علم الاجتماع. الاتجاه الأول ـ
وهو اتجاه موضوعى ـ ويمدنا بمعرفة موضوعية عن البنى الاجتماعية فى
المجتمع. ويتمثل هذا الاتجاه فى التقاليد النظرية المستمدة من البنيوية
الوظيفية Functional Structuralism والبنيوية الألثوزيرية Althusserian
Structuralism[٥]. أما الاتجاه الثانى ـ فهو اتجاه ذاتى ـ يمدنا بالمعرفة عن
العلاقات الذاتية مثل النزعات والمعانى والميول الملموسة، التى بها ومن
خلالها تتجسد البنى الاجتماعية وتدوم فى المجتمع. ويتمثل هذا الاتجاه
الثانى فى التقاليد النظرية المستمدة من الفينومينولوجى Phenomenology
والاثنوميثودولوجى Ethnomethodololgy [٦] والارتكاز على هذين
الاتجاهين النظريين معا ـ الموضوعى و الذاتى – يتيح لعلماء الاجتماع، من
وجهة نظر بورديو، امكانية اقامة علم قادر على دراسة العلاقة الدياليكتيكية
بين ما هو موضوعى وما هو فى الظاهرة الاجتماعية (1977c 3-9) وفى
سياق هذا التوجه فان نظرية بورديو فى مجال علم اجتماع التربية انما
تهدف الى تحليل النظام التربوى، وكشف آلياته، وتفسير دوره فى ترسخ
واعادة انتاج بنية التفاوت الاجتماعى الطبقى فى المجتمعات المعاصرة

والمقولة النظرية الرئيسية التى يبنى عليها بورديو نظريته هى : أن الثقافة
وسط يتم به ومن خلاله عملية اعادة انتاج بنية التفاوت الطبقى. ويستند
بورديو فى اثبات هذه المقولة وتحليلها الى مفهومين نظريين. المفهوم الأول
هو مفهوم «رأس المال الثقافى» The Cultural Capital. والمفهوم الثانى هو

مفهوم النفسية The Habitus. وهذان المفهومان هما مفهوم المفهومان المحموريان فى نظريته، ومن خلالهما استطاع بورديو أن يقدم لنا جملة تفسيرات وتحليلات للعلاقة بين الثقافة والبنى الاجتماعية القائمة فى المجتمع. سنناقش هذين المفهومين تفصيلاً.

١- مفهوم رأس المال الثقافى:

الثقافة عند بورديو نسق رمزى Symbolic System وقد حاول أن يقدم فكرته عن الثقافة فى دراسته الهامة بعنوان « القوة الرمزية» Symbolic Power (1977d) وجاءت هذه المحاولة كما يقول هو ذلك صراحة كتركيب Synthesis لاتجاهين نظريين فى بناء مفهوم الثقافة : اتجاه دور كايم من جهة، واتجاه ماركس وفيبر من جهة ثانية. فوفقا لاتجاه دور كايم، نجد «بورديو» يقرر أن الثقافة كأنسقه رمزيه هى قوالب أو اشكال رمزية يستخدمها الانسان كأدوات معرفية يبنى بها واقعه. ومن حيث هى كذلك. فالثقافة قوة بانية Structuring Power، أى أنها قوة لبناء الواقع الاجتماعى :1977d) (114 ووفقا لهذا الاتجاه ايضاً ـ عند دوركايم ـ يقرر بورديو أن الانسقة الرمزية (الثقافة) أنسقة قسرية ذلك أن بنيتها ووظيفتها لا يمكن أن يستنتجا من أى مبادئ عامة arbitraty (1977 F. 8) فالنسق الثقافى لايعكس ولايمثل الواقع لكنه هو نفسه الذى يبنى هذا الواقع (1977d:115) لكن «بورديو» يعترض على هذا الاتجاه الدوركايمى الوظيفى ليس فيما وصل اليه من نتائج لكن فيما قد سكت هذا الاتجاه عن القول به. فالاتجاه الدوركايمى قد أكد الوظيفة المعرفية للثقافة وأماط اللثام عنها، الا أنه لم يقل لنا شيئا عن الجانب الاجتماعى لهذه الوظيفة، بل اهملها تماما.

لذلك نجـد «بورديو» يتجه الى ماركس وفيبر ليكشف ويؤكد الجانب الاجتماعى للثقافة فيقول بورديو أن النسق الثقافى فى بنائه للوقائع الاجتماعية Social Realities ليس محايدا. ذلك أن الانسقة الثقافية «رغم انها قسرية فى ذاتها، الا انها ليست قسرية فى وظيفتها» (1977d: 115-6) فالثقافة عند ماركس وفيبر ذات وظيفة اجتماعية سياسية، تتمكن بها ومن خلالها القوى الاجتماعية المسيطرة من فرض علاقات السيطرة فى المجتمع والمحافظة عليها. ويشرح بورديو ذلك بقوله: ان علاقات السيطرة القائمة فى المجتمع تميل دائما الى فرض انسقة ثقافية من حيث هى « قوة معرفية بانية» فانها هى نفسها التى تقوم باخفاء شكل علاقات السيطرة هذه التى فرضتها واتت بها، وذلك بما تتجه من ادراكات مزيفة Misre ogntions لهذه العلاقات (1977d: 177) ومتى نجحت علاقات السيطرة فى فرض وغرس معانى ورموز تخفى حقيقتها كعلاقات سيطرة. فانهابذلك ـ أ ى علاقات السيطرة ـ تكون قد دعمت قوة سيطرتها فى المجتمع بقوة ثقافية (رمزية) اضافية خاصة أكثر مشروعية فى أعين جميع القوى الاجتماعية فى المجتمع (1977f:4) وهذا هو المعنى الذى يقصده بورديو بقوله: إن الأنسقة الرمزية فى أى مجتمع هى أدوات للسيطرة الاجتماعية والسياسية.وقد استخلص بورديو من خلال دراساته الآنثروبولوجية، انه فى كل المجتمعات ـ البدائية والحديثة على السواء ـ نجد أن الأنسقة الرمزية المسيطرة تميل الى منع النظام الاقتصادى من أن يبدو أو يفهم على أنه نظام اقتصادى : أى على أنه نظام يقوم على حسابات المصلحة والمنافسة والاستغلال (1977C: 171-2) فيقول ان علاقات السيطرة الطبقية والنفوذ فى المجتمع الديمقراطى، لايمكن أن يعاد انتاجها ولايمكن أن تدوم أو تستمر الا من خلال عنف ثقافى[٧] أى

من خلال عملية فرض معاني ورموز ثقافية بحيث تبدو من خلالها هـذه العلاقات في اشكال موضوعية مؤكدة، وطبيعية وثابته، وشرعية (1977c : 196).

والى جانب خاصية الثقافة كقوة بانية تفرض مبادىء بناء الواقع الاجتماعي، فثمة خاصية أخرى لاتقل عن هذه الخاصية الآولى أهمية وخطورة، وهذه الخاصية تكمن في أن الثقافة كأنسقه رمزية هي بمثابة رأس مال. قابل للتحول في سوق الاقتصاد الى أى شكل آخر من رؤوس الاموال المختلفة. فبالنسبة لبورديو فان رأس المال يوجد في اشكال متعددة : فهناك رأس المال الثقافي، ورأس المال الاجتماعية، ورأس المال الاقتصادى..وهكذا. وليس رأس المال الاقتصادى(المادى) سوى شكل واحد فقط من رأس المال. واهم سمة الحياة الاجتماعية هي عملية تحول رأس المالى المادى الى رأس مال ثقافي (وبالعكس)، فرأس المال الثقافي هو نفسه قابل للتحول الى رأس مال مادى (1977c: 180) وهذه السمة ـ في رأى بوردو ـ عامة في كل المجتمعات البدائية والحديثة على السواء، ولايوجد مجتمع بدونها مهما تغيرت فيه معدلات التحول (أوالتبادل) بين أشكال الثروة نفسها: وامكانية التحول هذه بين رأس المال المادى ورأس المال الثقافي هي التي تمكن الثقافة من أن تعمل كرأس مال. والثقافة من حيث هي رأس مال فهي أداة (أو ذريعة) لكسب مزيد من رأس المال الثقافي أو الأقتصادى. وهذه الخاصية نفسها هي التي تجعل من الثقافة «رأس المال غير العادى» موضوع صراع بين القوى الاجتماعية في خضم نضالها وتنافسها من أجل السيطرة والابقاء على مصالحها. ويصبح استمرار سيطرة قوة ما من القوى الاجتماعية، طبقة

كانت أو شريحة داخل طبقة، على بقية القوى الاجتماعية الأخرى، وهنا بقدرة هذه القوة على تحويل ماتملكه من رأس مال اقتصادى الى رأس مال ثقافى (1977 c: 177).

الثقافة اذن، كأنسقه رمزية هى رأس مال، وهى موضوع صراع بين القوى الاجتماعية المختلفة، وتهدف كل قوة اجتماعية فى صراعها الاجتماعى الى السيطرة على حقل الثقافة وانتاج وتوزيع رأس المال الثقافى فيه. وذلك بغية احتكار العنف الثقافى فى المجتمع، أى احتكار قدرة فرض معانى ومبادىء بناء الوقائع الاجتماعية وفق مصالح هذه القوة الاجتماعية من جهة واحتكار القدرة على تعمية المصالح الاقتصادية وتحويل ما تمتلكه من رأس مال مادى الى رأس مال ثقافى ـ كغطاء مقبول ومشروع تحمى به مصالحها الاقتصادية من جهة أخرى.

و النسق الثقافى أو الرمزى كرأس مال فانه يتمثل فى اشكال موضوعية Objective Forms مثل الكتب والأعمال الفنية والأدبية والشهادات العلمية وفى مجموعة من الممارسات الثقافية (Cultural Practices) مثل زيارة المتاحف، وارتياد المسارح، وحضور الندوات، وغير ذلك من ممارسات مختلفة فى مجال الثقافة، ويتمثل رأس المال الثقافى كذلك فى مجموعة التمكنات اللغوية والثقافية Linguistic and Cultural Competences التى تستخدم كأدوات Istruments لاستخلاص مزيد من رأس المال الثقافى (1977 a: 489).

وينتج رأس المال الثقافى ويوزع ويستهلك فى مجال خاص به، يسميه بورديو بمجال الثقافة. وهذا المجال هو مجال فكرى متخصص له منطقه

الخاص وعملياته المميزة وله مؤسساته الخاصة، مثل النظم التعليمية والجمعيات العلمية، والدوريات، وله هويته وايديولوجيته فى التبعية والاستقلال عن المجالات الاجتماعية الأخرى. مجال الاقتصاد، والسياسة، نسبيا عن المجالات الاجتماعية الاخرى، الا أنه داخل فى علاقة تناظر مع مجال الصراع الطبقى الدائر فى المجتمع : ولذلك نجد أن مجال الثقافة ينظم حول تناقض بين ثقافة وايديولوجية القوى المسيطرة فى المجتمع التى تسعى الى تحقيق التى تسعى الى تحقيق التغير والتقدم.

واذا كان مجال الثقافة هو مجال انتاج وتوزيع رأس المال الثقافى الذى تسعى القوى الاجتماعية السائدة الى السيطرة عليه واحتكاره، فان النظم التربوية هى التى ترعى وتحافظ على بنية توزيع واستهلاك رأس المال الثقافى. ولذلك نجد ان النظم التربوية هى البؤرة الحقيقية لكل صراع اجتماعى فى أى مجتمع من المجتمعات المعاصرة، المتقدمة والنامية على السواء.

٢- مفهوم الخصائص النفسية « The Habitus

ان مفهوم « الخصائص النفسية » أو « الطابع النفس» (٨) هو المفهوم الثانى الى جانب مفهوم« رأس المال» عند بورديو ويحاول بورديو وبهذا المفهوم ان يفسر كيف تتجسد العلاقة الجدلية بين البنى الذاتية التى يطلق عليها البنى البانية Structuring Srtucture والبنى الموضوعية التى يطلق عليها البنى المبنية Structured Strueture فى صورة ممارسات وتصورات تحافظ على بنية العلاقات القائمة وتعيد انتاجها، ويعرف بورديو « الطابع النفسى » بقوله انه:

« نسق من الميول والنزعات القوية التى يمكن أن تنتقل من فرد الى أخر، فى شكل بنى مبنية لتصبح قوى بانية، حينما تستخدم كمبادىء لانتاج وبناء التصورات والممارسات التى يمكن أن تكون موضوعية، ومنتظمة، ودائمة، دون أن تكون فى أى حال من الأحوال ـ نتاج طاعة لقانون أو قاعدة ما : بمعنى أن تتم التصورات والممارسات بطريقة موضوعية ومتواترة وبصورة تلقائية وعفوية (1977c: 72)»

والخصائص النفسية للفرد هى وليدة بنية الظروف المادية فى المجتمع ويغرس نمط الخصائص لنفسية للفرد ـ مبدئيا ـ وبدون وعى منه خلال تنشئته الاجتماعية، وخاصة فى المراحل الأولى من طفولته. فعن طريق تفاعل الفرد ـ خلال اسرته – مع الاحتمالات الموضوعية الموجودة فى المجتمع (أى مع الفرص الممكنة من حوله للوصول الى اهداف معينة)، وكذلك عن طريق تفاعله مع الضرورات الخارجية ـ التى تتمثل فى وقائع اجتماعية مثل تقسيم العمل، والاخلاق الاجتماعية، والنزعات والميول والرغبات ـ تتولد فى الفرد، وبدون وعى منه، تطلعات وممارسات تتكامل موضوعيا مع تلك العوامل الموضوعية الخارجية المحيطة به، بحيث تستبعد فى النهاية التطلعات والممارسات الأقل احتمالا فى عملية التفاعل هذه. وبذلك تتشكل وتبنى الخصائص النفسية للفرد، تلك الخصائص التى تكون ادراكه وتفضيلاته لكل خبرة تالية بعد ذلك.

« الخصائص النفسية » اذن هى ما يتم غرسه فى الفرد خلال تنشئته الاجتماعية وسط ظروف مادية (موضوعية معينة) وهذه الظروف تختلف باختلاف الطبقة الاجتماعية، والظروف الموضوعية لكل طبقة هى التى تكون فى النهاية للخصائص البنيوية للطبقة من الناحية النفسية ويطلق عليها بورديو «الخصائص النفسية» أو «الطابع النفسى» الطبقى Class Habitus أو روح الطبقة Class Ethos وبنية الطابع النفسى للطبقة، أو الروح الطبقية اذن هى التى تغرس وتستدخل Internalized خلال التنشئة الاجتماعية للفرد. لكن ليس معنى ذلك أن بنية الطابع النفسى The habitus للفرد هى نسخة مطابقة لبنية الطابع النفسى للطبقة The class Habitus ان مايمكن قوله أن الطابع النفسى للفرد يتفرد عن روح الطبقة التى تنتمى اليها اسرة الفرد نوعيا. ومبدأ الاختلاف بين تفرد الفرد والطبقة التى ينتمى اليها يرجع الى عاملين: العامل الأول، ويتمثل فى المسار الاجتماعى للفرد نفسه social Trajector (1977c:86) ويعنى بورديو بالمسار الاجتماعى ذلك الحراك الطبقى الى أسفل أو الى أعلى ـ أى ذلك الحراك الذى قد تعانيه الاسرة، أو الجماعة الاجتماعية أو الشريحه الطبقية أو الطبقة نفسها التى ينتمى اليها الفرد داخل هرم التدرج الاجتماعى فى المجتمع. والحراك الاجتماعى لأعلى سوف يعطى ـ بالطبع ـ نظرة متفائلة حول وقائع المجتمع. والعكس صحيح، فالحراك الى أسفل يعطى نظرة متشائمة . اذن فكل حراك طبقى يعطى بالضرورة احتمالات موضوعية، لكل منها توجهاتها وممارساتها الاجتماعية والممارسات هى التى يستدخلها الفرد خلال تنشئته الاجتماعية فى طفولته.

أما العامل الثانى الذى يؤثر فى اختلاف نمط الخصائص النفسية أو (الطابع النفسى) بين الأفراد فهو نمط الخبرة الأخيرة التى يتعرض لها الفرد بما فيها من عوامل موضوعية خارجية ـ فالخصائص النفسية للفرد انما تنتج عبر سلسلة زمنية من المحددات البانية، ومن ثم يصبح للخبرة الأخيرة تأثيرها في تغيير بنية هذه الخصائص. أى فى تغيير نمط التوجهات والممارسات الصادرة عن الفرد. لكن هذه التغيرات فى التوجهات والممارسات الاجتماعية التى قد تحدث فى العمل أو المدرسة هى فى الوقت نفسه تقر وتفضل طبقا ووفقا لبنية الخصائص النفسية للفرد. فعلى سبيل المثال:

> «فان بنية الخصائص النفسية المكتسبة من الأسرة تميل الى أن تحدد عملية بناء الخبرات المدرسية وعلى وجه التحديد تقبل أو تمثل التوجهات التربوية فيها، وفى نفس الوقت فان الخصائص النفسية الجديدة التى تم تكونها من خلال المدرسة ، تؤثر على الخبرات التالية، بمعنى تقبل وتمثل التوجهات الثقافية فى العمل.. وهكذا (1977c : 87)»

وعلى انه ينبغى فهم التفاعل أو المارسات التى يقوم بها الفرد فى موقف معين فى ضوء الخاصية الدينامية التى تتصف بها بنية الخصائص النفسية للفرد The Habitus. وهذه الخاصية هى التى تتيح لها تفاعلا ديالكتيكيا يتم من خلاله استدخال Internalization مجموعة العلاقات البنيوية الخاجية، فى صورة نسق أو بنية من السمات أو الخصائص الفردية،

واستخراج أو تجسيد هذه البنية فى الخارج Externalization فى صورة نسق من الممارسات تتفاعل بدورها مع بنية العلاقات البنيوية الخارجية. خلال هذا التفاعل الدياليكتيكى، فان الخصائص والممارسات الأكثر احتمالا هى التى تثبت وتبقى فى الزمن وتصبح اكثر فاعلية فى توجيه ممارسات الفرد فى مواقف الحياة: وبهذه الخاصية يصبح «الطابع النفسى» من وجهة نظر بورديو – مبدأ موحدا – بكسر الحاء – فالطابع النفسى، أو بنية الخصائص الفردية، لشخص ما، تلك التى استدخلت وتحددت فى صيغة سلوكيات فردية، ولاتنتظم فعله وممارساته فحسب، بل تنتظم عملية التفاعل الاجتماعية بينه وبين الآخرين، آيضا. أكثر من ذلك، فانها مبدأ موحد أيضا ـ بكسر الحاء ـ لممارسات الفرد فى عدة ميادين أو مجالات (1977c : 83) ذلك انها تنتج روحا Ethos تربط كل ممارسات الفرد الصادره عن خصائصه النفسية The Habitus (1977c:77)

ويبقى أن نؤكد «بعد ذلك» ان بغية «الخصائص النفسية» «او الطابع النفسى» عند بورديو، لاتشير الى مسألة أو ظاهرة فردية «حتى ولوكانت لاتغرس فى النهاية الا فى فرد..ولاتعلم الا لفرد (1977c : 8) فبنية «الطابع النفسى، انما هى فى الاساس ظاهرة اسرية اجتماعية وطبقية»:

> «(فهى) منطق مشتق من مجموع الظروف المادية لوجود مجموعة معينة من الافراد تنتظم وتنظم استجاباتهم وتفاعلاتهم مع هذه الظروف المشتركة بينهم (1977c: 87)»

وينتقل بورديو بعد هذا التحديد لبنية التحديد لبنية « الطابع النفسى »
للفرد الى محاولة لتحديد معنى الطبقة الاجتماعية فى نظريته، فيقول بورديو
انه من المفيد لعالم الاجتماع ان يعامل كطبقة كل هؤلاء الأفراد الذين
يشتركون فى وجود اجتماعى معنى ولهم نفس الطابع النفسى، الذى يحدد
ممارساتهم وتصوراتهم كاستجابة عامة لوجودهم الاجتماعى ذى الظروف
الواحدة. معنى ذلك أن بورديو يعرف الطبقة على اساس الطابع النفسى او
الخصائص أو الموجهات الشخصية الواحدة. فالطبقة الاجتماعية اذا فهمت
بمعنى نسق من المحددات الموضوعية، لاينبغى أن تحدد بالفرد، ولا بمجموعة
من الناس أو أى عدد كلى من افراد احياء فى مستوى اقتصادى معين، بل
ينبغى أن تحدد «بالطابع النفسى» ـ أى نسق الميول والرغبات والموجهات
الشائعة بين كل منتجات نفس البنى، وبالرغم من أنه من المستحيل أن يخبر
جميع افراد نفس الطبقة « أو حتى فردين اثنين منها» نفس الخبرات وبنفس
الطريقة أو النظام، الا انه من المؤكد أن كل عضو من اعضاء طبقته ـ ربما
بطريقه أكثر احتمالا، وانتظاما، وتكرارا، من مواجهة اعضاء طبقة أخرى غير
طبقته لها.

ثانياً : التربية كأداة لترسيخ الطبقية

رأينا من عرضنا السابق لدينامية الثقافة فى نظرية «بييربورديو» أن الأنسقة
الرمزية الثقافية هى الآليات الأساسية الفاعلة فى عملية اعادة انتاج علاقات
القوى أو النفوذ السائدة بين جماعات أو طبقات المجتمع. وتعمل هذه
الأنسقة من خلال قواها القسرية ـ وقدرتها على العنف والتموضع وانتاج
ادراكات مشوهة لعلاقات القوى المسيطرة ـ على قلب اللامساواة والهرمية

الكامنة فى قلب هذه العلاقات السائدة لتصبح لامساواة ثقافية. أى على تعمية التفاوت الاجتماعى السائد واخفائه واعادة اخراجه مرة أخرى امام نظار اعضاء المجتمع فى صورة تفاوت ثقافى. ومن ثم تبدو علاقات التفاوت الاجتماعى بين القوى الاجتماعية المختلفة ـ كما يقول بورديو ـ كشىء طبيعى وشرعى وبعيده نسبيا عن أن تحد اجتماعى لها.

وفى ضوء هذا الفهم لمعنى الثقافة، فان وظيفة النظام التربوى، كما تفهمه النظرية الوظيفية عند دوركايم عى انها « أداة لنقل الثقافة وتطبيع افراد المجتمع بمعاير النظام الاجتماعى السائد» تصبح فى واقع الأمر وظيفة للمحافظة على بنية المجتمع القائم، واعادة انتاج علاقات النفوذ الطبقى فيه (1977a: 488)

ومن هنا يقرر بورديو، أن النظام التربوى فى المجتمعات ذات التفاوت الطبقى يعتبر احد الأليات الأساسية الفعالة فى الابقاء على النمط الاجتماعى السائد فى تلك المجتمعات،-وذلك بما يقدمه من تسويغات أو تبريرات نظرية لواقع التفاوت الاجتماعى، وبما يقدمه من ادراكات للتراث الثقافى السائد يبدو من خلالها هذا التراث وكأنه نسق طبيعى بدلا من كونه ـ فى حقيقة أمره ـ منتجا اجتماعيا. وتستمد النظم التعليمية فى الواقع أهميتها الحيوية فى المجتمعات الحديثة من مدى قدرتها على تحقيق هذه الوظيفة، التى تحقق استمرار وبقاء العلاقات السائدة فى تلك المجتمعات، ذلك لأن اللجوء الى العنف الصريح، فى المجتمعات الحديثة، للمحافظة على بنية العلاقات المسيطرة فيها، قد اصبح مستحيلا ازاء النهج الديمقراطى

الذى تلتزم به تلك المجتمعات دستوريا. ومن ثم فان القوى الاجتماعية المسيطرة صاحبة المصلحة فى الابقاء على نسق علاقات السيطرة القائم لا تجد من سبيل امامها الا اللجوء إلى نوع أخر من العنف، هو العنف الثقافى، تحقق من خلاله مصالحها، بطريقة صامته لاتخرج عن قواعد النهج «الديمقراطى» المتفق عليه (1977f : 153 & 487 : 1977a).

والمظهر الشائع لنتائج هذا « العنف الثقافى» فى مجال التربية هو ذلك الذى يبدو بوضوح فى بنية الفرصة النسبية المتاحة لأبناء الطبقات المختلفة لدخول النظام التعليمى فى مراحله المختلفة. ويقدم بورديو مثالا على ذلك يعرض فيه نسب الفرص المتاحة أمام أبناء الطبقات المختلفة فى فرنسا مثلا فيقول: ان نسبة الفرص المتاة أمام بناء الطبقات المختلفة العليا الى نسبة الفرص المتاحة أمام أبناء العمال الزراعيين هى ١:٨٠ ، ونسبة الفرص المتاحة أمام أبناء الطبقات العليا الى نسبة الفرص المتاحة الى ابناء الصناعة هى ٤٠ : ١ ، والنسبة بين الفرص المتاحة أمام ابناء الطبقات العليا وبين الفرص المتاحة امام أبناء الاداريين هى ٢ : ١ (1974b : 30)

وثمة مظهر آخر لنتائج «العنف» الثقافى، الذى تمارسه القوى السائدة، فى مجال التربية، يتمثل فى تنوع المدارس فى المجتمع الواحد واختلاف مستوياتها بأختلاف الأصول الطبقية للطلاب الداخلين اليها. وابناء الطبقات العليا هم الذين يحتلون مدارس ذات نوعية ومستوى أرقى. وعلى ذلك فالتنوع فى المدارس واختلاف مستوياتها انما يعكس ويؤكد التفاوت الاجتماعى بين طبقات المجتمع.. وهو تجسيد حى لأحد مظاهر « العنف الثقافى» فى المجتمعات الحديثة.

وعلى ذلك يقول بورديو أن شعار «ديمقراطية التعليم» الذى رفعته المجتمعات الغربية الحديثة، كان وهما صريحا، ويهدف أول مايهدف الى تأكيد عملية «العنف الثقافى»الذى تمارسه القوى المسيطرة من خلال النظم التعليمية القائمة، وتعطى بها ما تقوم به هذه النظم من «انتقاء اجتماعى» ان هذا العنف الثقافى هو الذى يسبب فشل كل جهود الاصلاح التربوى الذى يركز فقط على ازالة العقبات الإقتصادية التى تعوق تكافؤ الفرص التعليمية. ويضرب بورديو لنا مثالا على ذلك : فقد شهدت فرنسا فى الفترة ما بين ١٩٦١-١٩٦٢ اصلاحات ديمقراطية هائلة فى التعليم الجامعى، ومع ذلك ـ ورغم الاتساع النسبى الذى حدث فى الفرص التعليمية امام جميع أبناء طبقات المجتمع الفرنسى، وارتفاع نسبة المقيدين فى ذلك التعليم من كل الطبقات ـ فان شكل التعليم فى علاقته بالبنية الطبقية لم يتغير : بمعنى ان زيادة المقيدين فى التعليم العالى قد وزعت بين طبقات الشعب بنسب تكاد تكون هى نفسها النسب التى وزعغ فيها ابناء تلك الطبقات على الجامعات الفرنسية قبل عام ١٩٦٠ (1977f: 91-93)

وليس الهدف من هنا من وراء البيانات الكثيرة التى يقدمها لنا بورديو هو سرد الاحصائيات عن التفاوت الاجتماعى فى مجال التعليم: فالبيانات فى حد ذاتها، كما يقول بورديو، لاتقدم تفسيرا لما يحدث داخل النظام التعليمى أن الهدف الذى يرمى اليه بورديو من وراء مشروعه النظرى كله، فى نظرية رأس المال الثقافى، هو تفسير ووصف ما اسماه بظاهرة العنف الثقافى: ان تلك العمليات الموضوعية التى من خلالها وبها يطرد أو يبتعد ابناء الطبقات الدنيا من النظم التعليمية. هو فى صدد ذلك نراه يبذل جهوده

العلمية فى كشف وتوضيح آليات النظام التربوى داخل الموسسة التعليمية التى تقوم بالفعل بعملية الانتقاء الاجتماعى، خلال ممارسة الحياة اليومية داخلها.

آليات اعادة الانتاج داخل النظام التربوى:

يؤكد بورديو ـ كما بينا سالفا ـ ان النظام التربوى يقوم بعملية « الانتقاء الاجتماعى» social selection وفق معايير ثقافة الطبقة السائدة فى المجتمع. وفى دراسته الشهيرة Cultural Reproduction and social Reproduction بدا بورديو بدراسة احصائية للعلاقة بين بعض الممارسات الثقافية مثل ارتياد المسارح والمتاحف وبين بعض المتغيرات مثل الطبقة (أو الشريحة الطبقية)، والسن، والدخل، والاقامه، وذلك لعينه عشوائية من بين الجمهور العريض الذى يرتاد المسارح والمتاحف. وقد بينت الدراسة أن كل هذه العلاقات جاءت أقل ـ بشكل متفاوت ـ من مستوى العلاقة بين ممارسة هذين النوعين من الثقافة ومستوى التعليم (1977a : 488) معنى ذلك، كما يقول بورديو، ان أرث الثروة الثقافية الذى نما وتراكم عبر العصور الماضية انما يخص فقط– رغم أنه نظريا مفتوح امام كل فرد ـ هؤلاء الذين امتلكوا وسائل استخلاصه لأنفسهم، فامتلاك الخبرات الثقافية أو الرمزية يعتبر متاحا فقط لأولئك الذين يمتلكون المفاتيح أو الأدوات التى تمكنهم من استخلاصها وامتلاكها. فالثقافة ـ كما بينا سابقا ـ رأس مال. ورأس المال الثقافى لايقدر على استخلاصه أو امتلاكه الا هؤلاء الذين يملكون بالفعل رأس مال ثقافى. ويصيغ بورديو القانون الذى يحكم عملية اعادة انتاج الثقافة كما يلى:

«ان رأس المال الثقافى انما يضاف الى رأس المال الثقافى، ولايمتلك رأس مال ثقافى الا هؤلاء الذين يمتلكون رأس مال ثقافى (1977a:488)»

وبذلك يوضح بورديو كيف يوزع رأس المال الثقافى بين طبقات المجتمع الواحد : فهؤلاء الذين يمتكلون رأس المال الثقافى هم الذين يحصلون على المزيد منه بالفعل. وعلى هذا الاساس نحده يؤكد أن الذين يفيدون من النظام التعليمى، الذى تسوده ثقافة الطبقة المسيطرة، هم فقط أبناء تلك الطبقات، وبذلك يحافظ النظام التعليمى على بنية الثقافة القائمة، وعلاقاتها بالقوى السائدة فى المجتمع. لكن نجاح النظام التعليمى فى تحقيقه لهذه المهمة يتوقف على حقيقة اساسية وهامه، تتسم بها النظم التربوية فى جميع المجتمعات الحديثة، ذات التفاوت الاجتماعى، ويصف «بورديو» هذه الحقيقة فى النقطتين الآتيتين :

أولاً : ان النظام التربوى تسيطر عليه ثقافة القوى الاجتماعية السائدة ولايعترف سوى بعلاقته بثقافة الصفوة، تلك التى لايستطيع أن يصل اليها الاهؤلاء الذين يمتلكونها من قبل.

ثانياً : ان طرق التدريس والتدريب The methods of inculcation التى يتبناها النظام التعليمى تظل هى نفس طريقة تعليم وغرس الثقافة السائدة، وبالتالى لايمتلك شرائط فاعليتها الا أولئك الذين يمتلكون ثقافة الصفوة والفوا طرائق غرسها بالفعل. (1977a: 493)

ويعلق «بورديو» على ذلك بقوله:

«ان النظام التعليمى يطلب من طـــلابه مالم يعطهم اياه.. بمعنى ان العلاقة باللغة والثقافة تنتج فـقـط من خـلال طرائق مـعـينة من التدريس، أو التدريب فاذا اتعبت المدرسة طرائق للتدريس تختلف .. كلما امكن .. عن طرائق الأسر فى التعليم، فان معنى ذلك أن التدريبات التى تعطيـهـا المدرسـة لطلابهـا لايمكن استيعابها بشكل كامل، الا من قبل هؤلاء الطـــلاب الذين نالوا من قبل مثل هذه التدريبات التى تقدمها المدرسة (1977f: 128)»

وباكتشاف بورديو لحقيقة السيطرة الثقافية من قبل الطبقات المسيطرة اجتماعيا على النظام التربوى، بمواصلة عملية التحليل البنيوى لبنية العلاقات الثقافية داخل النظام التربوى نفسه استطاع بورديو أن يضع يده على آليات النظام التربوى التى بها ومن خلالها يقوم النظام التربوى بأداء وظيفته فى المحافظة على بنية الثقافة والمجتمع القائم: ومن أهم هذه الآليات أولا بنية العلاقات الاجتماعية التى تتم من خلالها عملية الاتصلا التربوى، وقد أطلق عليها بورديو «علاقة الاتصال البيداجوجى» وثانيا السلطة التربوية داخل المؤسسة التعليمية بوصفها صاحبة القرار المنفذ للعنف الثقافى، ثم ثالثا، الامتحانات وعمليات تقويم التلاميذ. وستتناول وجهة نظرية بورديو فى ذلك تفصيلا.

١ – علاقة الاتصال البيداجوجى:

يعتبر اكتشاف الدور الذى تقوم به « علاقة الاتصال البيداجوجى» فى اعادة انتاج بنية الثقافة السائدة، وتحليل بينتها وتفسير وظيفتها من الاسهامات الهامة التى قدمها بورديو الى علم اجتماع التربية. وفى ضوء هذا الاكتشاف يوضح بورديو ان الآليات التى يعمل من خلالها النظام التعليمى على تثبيت واعادة انتاج بنية الثقافة والمجتمع القائم، لاتكمن فى محتوى العملية التربوية(أى المقررات الدراسية فى ذاتها) ، لكنها بالأحرى تكمن فيما أسماه بورديو « العلاقة الاجتماعية للاتصال البيداجوجى The Social Relation of the Pedagogical Communication أى فى طريقة غرس أو تدريس المحتوى الدراسى نفسه، لذلك يقول بوردو انه اذا أردنا أن نحدد عوامل النجاح فى العمل التربوى فان علينا أن نتجه الى تحليل التنوعات الاجتماعية والأكاديمية للمتلقى ـ أى التلميذ ـ) (1977c: 71-72)

ومصطلح «العلاقة الاجتماعية للاتصال البيداجوجى» عند بورديو، يشير الى مركب من العلاقات، يتكون من «رأس المال الثقافى» (أى مجموعة التمكنات الثقافية واللغوية، والمعانى التى تمثل الثقافة السائدة، والتى اختيرت لكونها جديرة باعادة انتاجها واستمرارها، ونقلها خلال العملية التربوية) ، ومجموعة علاقات القوى السائدة بين الجماعات الاجتماعية (كما تبدو فى بنية الفرص النسبية لكل طبقة اجتماعية). وهذا المركب العلائقى، الذى يتكون من رأس المال الثقافى وعلاقات القوى التى تتم من خلالها العملية التربوية، هذا المركب الذى أطلق عليه بورديو «العلاقات

الاجتماعية للاتصال التربوى» هو ما يكون بالفعل العلاقات البنيوية الموضوعية داخل نظام تعليمي ما. وحينما أراد بورديو أن يحلل امبريقيا «علاقات الاتصال التربوى» فى عملية تربوية معينة، حاول صياغة هذه العلاقة فى مجموعتين من العلاقات المتداخلة المتفاعلة دياليكتيكيا مع بعضهما البعض (1977f: 97-102)

اما المجموعة الأولى، فتتكون من التمكنات الثقافية واللغوية المطلوبة لانجاز اتصال بيداجوجى فى مقرر دراسى محدد، فى مرحلة تعليمية معينة وقد صاغ هذه المجموعة من العلاقات فيما اسماه مفهوم أو مصطلح «رأس المال الثقافى»

وأما المجموعة الثانية من العلاقات فى عملية الاتصال التربوى، فتتمثل فى درجة الاحتمال الموضوعية لتواجد أو لنجاح مجموعة معينة من الطلاب ذات أصل طبقى معين فى ذلك المقرر الدراسى، وفى تلك المرحلة التعليمية بالذات. قد صاغ بورديو هذه المجموعة من العلاقات، التى أطلق عليها مجموعة «علاقات القوى» فى مصطلح الفرص «النسبية» أو درجة الانتقاء الموضوعى» لمجموعة معينة من التلاميذ حسب اصولها الطبقية. وهذه المجموعة من العلاقات ـ كما سيأتى شرحهابالتفصيل فيما بعد ـ هى التى تحمل الى التلميذ، أو بالأحرى تغرس فيه انماط محددة من الاتجاهات والرغبات والتوقعات، بعبارة أخرى فهذه المجموعة هى التى تمثل الخصائص النفسية لبنية النظام التربوى فى لحظة معينة، تلك الخصائص The Habitus التى يراد نقلها الى التلاميذ، وغرسها فيهم.

وهذه العلاقات الاجتماعية للاتصال التربوى، بما ينطوى عليه من متغيرات «مثل رأس المال الثقافى وعلاقات القوى فى الحقل التربوى» هى ما يشكل الظروف البنيوية المادية التى تتجسد من خلالها وبها قيود الأصول الطبقية فى العملية التربوية. أو بعبارة أخرى، الظروف التى تعمل من خلالها، وبها الأصول الطبقية لمجموعة معينة من الطلاب على رسوبهم أو انجاحهم، أو بالأحرى طردهم من النظام التعليمى أو استمرارهم فيه (1977c: 72)

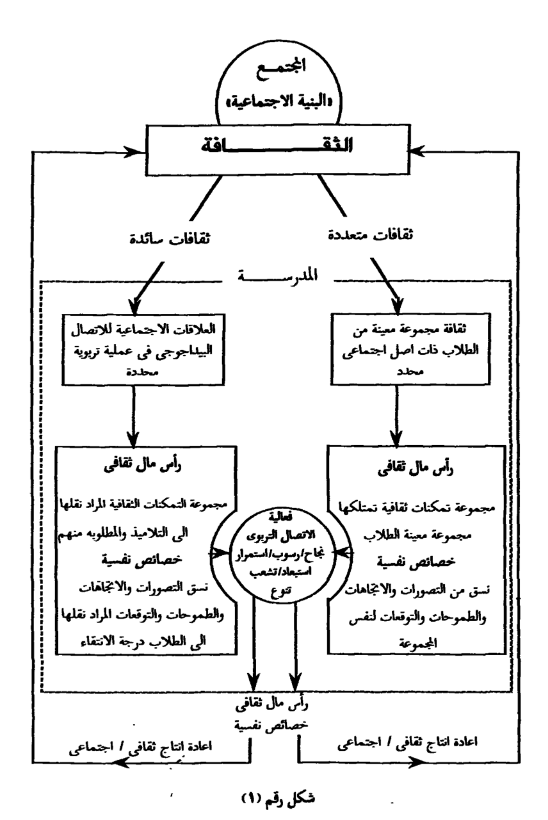
والأصول الطبقية للطلاب، كما أوضحنا سابقا ـ تختلف وتختبىء بشيئين: رأس المال الثقافى (أى التمكنات الثقافية واللغوية) وبنية الخصائص النفسية The Habitus (أى الاتجاهات والطموحات والرغبات)، اللذان يمتلكانهما بالفعل مجموعة معينة من الطلاب، بفضل نشأتهم فى أسر ذات أصول طبقية معينة.

معنى ذلك أن فعالية الاتصال التربوى، عند بورديو، هى محصلة تفاعل، أو بالأحرى علاقة دياليكتيكية، بين بنية« العلاقات الاجتماعية للاتصال البيداجوجى» (أى العلاقة البنيوية بين رأس المال الثقافى المراد نقله الى الطالب وبنية علاقة القوى أو الفرص النسبية للطبقة الاجتماعية داخل الفصل) من جهة، وبين الاصول الطبقية لمجموعة معينة من الطلاب (كما تتبدى فى رأس المال الثقافى وبنية الخصائص النوعية لهؤلاء الطلاب)من جهة أخرى (1977e: 17)

والشكل رقم (١) رسم توضيحى لعلاقة التفاعل بين العلاقات البنوية داخل النظام التعليمى والأصول الطبقية لمجموعة معينة من الطلاب، وما ينتج عنه هذا التفاعل من تحديد لفعالية التربوية بما يحقق أعادة انتاج بنية العلاقات الطبقية القائمة والمسيطرة فى المجتمع الكبير.

واذا كانت فعالية العملية التربوية هى محصلة التفاعل بين بنية علاقة الاتصال البيداجوجى داخل المدرسة والأصول الاجتماعية للتلاميذ كما تبدو فى رأس المال الثقافى والخصائص النفسية لهؤلاء الطلاب، فانه يصعب علينا ايجاد علاقة مباشرة، وان كنا سنجد هذه العلاقة واضحة وبشكل مباشر فى المراحل الأولى من النظام التعليمى، وربما حتى المرحلة الثانوية. لكن هذه العلاقة قد تضعف أو قد تخبو فى مرحلة التعليم العالى ـ بالرغم من استمرارية تأثير البنية الاجتماعية الطبقية داخل النظام التعليمى : 1977f) (4 - 73 والسبب فى ذلك أن الأصول الاجتماعية الطبقية للتلاميذ تتزايد فى التخفى خلف العلاقات الثقافية التى يمتلكونها : رأس المال الثقافى وبينه الخصائص النفسية. ذلك أن ابناء الطبقات الدنيا قد يحصلون على مثل هذه العلاقات التى تمكنهم من النجاح فى التعليم العالى عن طريق المعاناه والاجتهاد، كما سنوضح ذلك فيما بعد.

وفى ضوء هذا الفهم لفعالية الاتصال التربوى نجد بورديو شديد لتلك الدراسات والبحوث التى تحاول تحديد سبب النجاح أو الاخفاق الدراسى (فعالية العملية التربوية) بعوامل منفصلة مثل الخلفية الاجتماعية للتلاميذ أو الجنس، أو الاقامه أو كفاءة المعلم .. أو غير ذلك من العوامل المختلفة فبالنسبة لبورديو، وكما هو واضح، فان الفشل، أو النجاح، أو حتى الانخراط فى نوع ما من التعليم، لايمكن ارجاعه بطريقة ميكانيكية الى أى من هذه العوامل خارج اطار النظام التربوى، أو داخله، ان عوامل النجاح أو الفشل انما ترجع الى جملة من العوامل التى تعمل جميعها فى كل واحد، كنسق من العوامل السببية البنيوية التى تؤثر تأثيرا غير مرئى فى سلوك الطلاب واتجاهاتهم، ومن ثم فى نجاحهم أو رسوبهم أو انقطاعهم كلية عن مواصلة التعليم، بعد فترة معينة (1977f : 72-73).



شكل رقم (١)

رسم توضيحى لبنية التفاعل داخل المدرسة بين العلاقات البنيوية لعملية الاتصال البيداجوجى وبين الاصول الاجتماعية لمجموعة معينة من الطلاب ، وما ينتج عن هذا التفاعل من تشكيل للعملية التربوية وعائدها الثقافى والاجتماعى: كما تراه نظرية رأس المال الثقافى.

أ - التمكنات الثقافية واللغوية فى علاقة الاتصال البيداجوجى

اذا كانت الثقافة السائدة فى النظام التعليمى هى التى تتجسد من خلالها الأصول الطبقية للطلاب، ومن ثم تصبح اداة لطرد واستبعاد ابناء الطبقات الدنيا، فما نوع رأس المال الثقافى واللغوى الى يحمله معهم ابناء الطبقات العليا الى النظام التربوى، فيتيح لهم النجاح والاستمرار فى التعليم ولايحمله ابناء الطبقات الدنيا: فيطردون ويستبعدون؟

حاول بورديو فى كتابه الشهير الذى قدمه مع باسرون The Inheritors (1979) ان يجيب على التساؤل السابق، وذلك بدراسة الميراث الثقافى الذى يرثه ابناء الطبقات العليا (الصفوه) وكيف يساعدهم ذلك الميراث على تحقيق النجاح والتفوق داخل التعليم العالى[٩] ويتضح منذ البداية أن الذهاب الى الجامعة فى حد ذاته لايمثل شيئا جديدا عن نمط الحياة التى يألفها ابناء هذه الطبقات، لذلك تجدهم أكثر ميلا، من غيرهم ابناء الطبقات الدنيا، الى الشعور بالأمان مع كل ما يحيط بهم فى حياتهم الجامعية، وهم كذلك أكثر ميلا من غيرهم فى تكوين اصدقاء من بين زملائهم فى الجامعة. ولديهم شعور بالقدرة على الحصول على المزيد من البرامج الدراسية والثقافية خارج نطاق البرامج المقررة. أنهم دائما يزورون المتاحف، ويرتادون المسارح، ويعزفون الموسيقى، ويمارسون الوانا مختلفة من الفنون، وكل ذلك يكون لهم خلفيات ثقافية واسعة. وكثيرا ما يكافىء الاساتذة هذه الخلفيات الواسعة فى الثقافة و المعرفة. وذلك ما يؤكد معنى هاما لدى ابناء الطبقات العليا، وهو : أن التربية ثقافة ومعرفة فى ذاتها، وليست ببساطة وسيلة لغرض محدد. وعلى ذلك فان الحياة فى الجامعة جزء لايتجزاء من نمط الحياة

العام الذى يعيشونه. ان أبناء الطبقات العليا يملكون الاحساس أو التذوق لكثير من أنواع المعارف والفنون، وهذا الاحساس أو التزوق هو نفسه الذى يتحول الى مكاسب اكاديمية، فالاحساس بمعرفة أو بفن معين أداة لاستخلاص مزيد من هذه المعرفة أوذلك الفن.

ويؤكد بورديو، كذلك أنه اذا كانت هناك اختلافات بين نمطى ثقافة الصفوة وثقافة الطبقات الدنيا، فانه يوجد ايضا اختلافات بين طرق الحصول على كل نمط من أنماط الثقافة. فأبناء الصفوة يمتلكون، أو هم قريبون من التجديدات الثقافية والمصادر الرفيعة الأصلية للثقافية a-vant-grad Culture وهذه الاخيرة هى خير ما يميز ثقافة الصفوة عن الثقافة التقليدية — ثقافة العامة والطبقات الدنيا ـ فالثقافة التقليدية ميسورة ويمكن أن يتعلمها أبناء الطبقات الدنيا بسهولة، سواء من الكتب أو من المدارس. لكن الثقافة الرفيعة a-vant-grad Culture تظل حكرا على ابناء الصفوة. وحتى لو تمكن ابناء الطبقات الدنيا من الحصول على حصة متساوية من المعارف التجريدية، نتيجة الجهد والمعاناه، فانه ستوجد دائما اختلافات فى طرائق حصول كل منهم على هذه المعارف والمعلومات: وسوف يظل الفرق بينهم مثل الفرق بين من يشاهد مسرحية معينة ويناقش مؤلفها وممثليها من يقرأ هذه المسرحية فى كتاب.

ان ما يود بورديو أن يقوله هو، أن أبناء الطبقات الدنيا، يمكنهم أن يحصلو على ثقافة الصفوة، تلك الثقافة التى تسود مدارسهم وجامعاتهم، لكن حصولهم على هذه الثقافة ليست مسأله سهلة أو ميسورة أمامهم : ان

ابناء الطبقات الدنيا عليهم أن يبذلو مزيدا من الجهد والمعاناه حتى يحصلوا على ثقافة الصفوة بالفعل، يمتلكون أدوات(شفرات) استخلاصها، وتتراكم لديهم رؤوس الأموال منها، حتى وهم فى وقت فراغهم.

ويؤكد بورديو فى دراساته عن الثقافة داخل الجامعة، أنه كثيرا مانجد الاساتذه فى المعاهد العلياوالمدارس يعززون التفرقة بين الثقافتين حتى وهم يفرقون بين هؤلاء الموهوبين، وبين مجرد المجتهدين من الطلاب وقد تلعب الامتحانات دورا كبيرا أيضا فى تعميق هذه التفرقه، وخاصة فى تلك الانظمة التعليمية التى تعتمد بشدة على الامتحانات بأنواعهاالشفهية، والتحريرية فتلك الأنظمة تكافىء الاذكياء والطلقاء، وهذه ـ كما يقول بورديو ـ رهونات أو ملكيات الطبقات العليا التى يقدمونها ويستعرضونها فى كل امتحان يحضرونه. وتعطى المكافآت البسيطة جداً لهؤلاء الذين يجهدون ويعاونون من أجل امتلاك مايطلب منهم أن يمتلكوه: والاجتهاد والمعاناه هو الاختيار الوحيد امام ابناء الطبقات الدنيا.

أن التعليم بالنسبة لأبناء الصفوة ليس وسيلة ضيقةمن أجل الحصول على وظيفة أو تحسين لمستقبل اجتماعى. وليست الدراسة بالنسبة لهم ضربا من التلمذة القاسية أو المعاناه. والعكس فى ذلك تماما، فالتعليم أمامهم عملية ممتعة، تحمل قيمتها فى ذاتها، وهو بالنسبة لهم كمن يلعب مباراة، اما ابناء الطبقات الدنيا فليس أمامهم من خيار سوى بذل الجهد والمعاناه، والعمل بأنتظام لتخطى آليات استبعادهم عن «تلك الحقيقة القاسية التى تجعل من التعليم ضرورة أعداد لمهنة وتحسين لمستقبل».

والتمكنات اللغوية جزء من رأس المال(المال الثقافى) ويطلق عليها بورديو فى كثير من الأحيان رأس المال اللغوى Linguistic Capital وذلك لما لها من أهمية خاصة فى علاقة الاتصال البيداجوجى. فالتمكنات اللغوية أو رأس المال اللغوى من الميكانيزمات المؤثرة جدا فى فعالية الاتصال التربوى، وخاصة فى المراحل الأولى من النظام التعليمى. ذلك أن فهم اللغة واستعمالها من الابعاد الاساسية التى تقوم عليها عملية تقييم الطلاب. فاللغة ليست مجرد أداة للاتصال، اذ هى تمد التلميذ بمفردات، غنية أو فقيرة ونسق من المقولات والمفاهيم. ويقول بورديو

> **«ان قدرة الطفل على الفهم والتعامل مع المعانى المعقدة، سواء المجردة أو المحسوسة، انما يتوقف جزئيا على تعقد الحصيلة اللغوية التى نقلت اليه خلال تنشئة الاجتماعية فى الأسرة. ويتبع ذلك منطقيا أن معدل الفاقد التربوى يمكن فقط أن يتزايد كلما اتجهنا صوب الطبقات التى يتباعد نمط لغتها عن النمط اللغوى الاكاديمى السائد فى النظام التعليمى فى مرحلة معينة ومقرر معين (1977f:73)»**

معنى ذلك أن التوزيع غير المتساوى لرأس المال اللغوى بين أبناء الطبقات الاجتماعية المختلفة يعتبر أحد المعوقات التربوية امامهم. فاذا كانت التمكنات اللغوية التى تسود النظام التعليمى، والتى تعتبر شرطا لانجاز

العملية التربوية تختلف أو بعيدة عن النمط اللغوى لمجموعة معينة من الطلاب فان التمكنات اللغوية نفسها ستصبح عامل طرد لهؤلاء الطلاب من العملية التربوية.. فحينما تسيطر ثقافة الطبقات العليا على نظام تعليمى ما، فان ذلك النظام التعليمى سيقوم حتما بطرد واستبعاد التلاميذ القادمين من أصول طبقة متوضعة. هؤلاء الذين يمتلكون تمكنات ثقافة ولغوية متواضعة.

ان هذه العملية التى يتم بها ومن خلال طرد أبناء الطبقات الدنيا من النظام التعليمى واستبقاء أبناء الطبقات العليا هى بعينها ما أسماه بورديو بظاهرة «العنف الثقافى» فى المجتمعات الديمقراطية المعاصرة. تلك الظاهرة التى تحدث نتيجة التوزيع غير العادل لرأس المال الثقافى واللغوى بين الطبقات الاجتماعية، وسيطرة ثقافة الطبقات العليا على مؤسسات النظام التربوى فى المجتمعات الطبقية

ب- درجة الانتقاء النسبى ؛

أن مفهوم «درجة الانتقاء النسبى» The degree of rlative selection فى نظرية رأس المال الثقافى - يصف أهم جوانب الخصائص النوعية للبنية الاجتماعية التى يتم من خلالها الاتصال البيداجوجى. ويعنى بورديو بهذا المفهوم على وجه التحديد : بنية الفرص الموضوعية داخل فصل دراسى معين كما تقاس بمعدل استبعاد مجموعة معينة من التلاميذ من النظام التعليمى، فى مرحلة معينة (1977f: 91).وتكمن اهمية درجة الانتقاء النسبى لمجموعة معينة من التلاميذ، فيما تمثله من شروط موضوعية بنيوية

تلعب دورا هاما فى تحديد الطموحات والتطلعات الفعلية لجميع الطلاب المتشابهين فى الأصول الطبقية، ذلك أن إحصائيات النجاح والاستبعاد (الرسوب والتسرب، التشعيب) التى تخرج سنويا، توضح لهؤلاء الطلاب، بل تأخذ على عاتقها أن تذكرهم دائما بما هو محتمل، وماهو غير محتمل، بالنسبة لهم فى المستقبل (1974b : 33)

ويوضح بورديو أن الاطفال (والاباء) يصنعون اختياراتهم من خلال تفاعلهم مع بنية الفرص الموضوعية، وبالرجوع الى خصائصهم النفسية (اى نسق التطلعات والاتجاهات والميول التى غرست فيهم من قبل، خلال تنشئتهم الاجتماعية فى طفولتهم المبكرة أو خلال خبراتهم التربوية التى مروا بها فى مدارسهم مؤخرا) وما أن تبدو درجة الانتقاء النسبى العالية لأطفال الطبقة العاملة طبيعية أمام أعينهم وأعين ابائهم، حتى تلعب دورا مؤثرا فى تحديد ميولهم والإبقاء على نمط تطلعاتهم واختياراتهم حيال المدرسة.. وحيال مستقبلهم بعد المدرسة وحتى لوكانت اختياراتهم تبدو لهم ببساطة على أنها تتبع أحاسيسهم أو تنبع من أمزجتهم الخاصة:

> «فإنه من خلال كل فعل من أفعال الاختيار يستبعد الطفل نفسه من الوصول الى مرحلة تعليمية تالية، أو يروض نفسه لنمط متواضع من التعليم. ففعل الاختيار هو نتاج للتفاعل بين بنية العلاقات الموضوعية (الموجود قبل هذا الاختيار وتعمل على

استمرا فى نفس الوقت) وبين الأصول الطبقية
الاجتماعية لهؤلاء الطلاب (1977f: 155)»

ويوضح بورديو، أنه إذا كان هناك تجانس بين النظام التعليمى والطبقة الاجتماعية للتلميذ، فذلك لأن البنى الموضوعية تنتج خصائص نفسية طبقية Class Habitus(عبارة عن نسق من التطلعات والميول والاتجاهات) ينتج عنها ـ بالتالى ـ ممارسات متوافقة مع هذه البنى الموضوعية. وهذه الممارسات هى التى تتيح لتلك البنى الموضوعية أن تبقى وأن تستمر. فعلى سبيل المثال فان الطموحات والميول التى تفيد من المدرسة وتحقق نجاحا فيها تعتمد كلية على الفرصة الموضوعية التى تتاح للطبقات الاجتماعية بنسب مختلفة، لاستعمال نفس الميول والطموحات داخل المدرسة التى تحقق النجاح والتفوق فيهما. أن نسق الميول والرغبات والطموحات، أى بنية « الخصائص النفسية »، هو الذى يشكل العامل الأكثر أهمية فى ديمومة بنية الفرص التربوية، تلك التى تجسد موضوعيا العلاقة بين النظام التعليمى وبنية العلاقات الطبقية فى المجتمع ـ خارج النظام التعليمى (1977f: 204)

والتحليل السابق، يعتمد، كما، هو واضح، على مفهوم « الخصائص النفسية » The Habitus للفرد، الذى سبق أن فصلناه فى الجزء الأول من هذه الدراسة. فالخصائص النفسية للفرد قد تشكلت من خلال عملية استدخال الظروف البنيوية الخارجية المحيطة فى صورة سمات سيكلوچية (ميول، واتجاهات، ورغبات) وهذه الخصائص أو السمات هن التى تتجسد فى صورة ممارسات تتفاعل بدورها مع الظروف الخارجية فتحافظ عليها وتعيد انتاجها. ومفهوم الخصائص النفسيةThe Habitus هو الذى ساعد

بورديو على تفسير الدور الذى تلعبه «درجة الانتقاء النسبى» كعنصر من عناصر العلاقات الموضوعية للاتصال البيداجوجى فى تفاعله مع الأصول الاجتماعية لمجموعة التلاميذ من أجل إعادة إنتاج بنية التفاوت الاجتماعى والطبقى فى المجتمع القائم - المحيط.

إن التحليلات البنوية التى قام بها بوردو لفعالية الاتصال التربوى مكنته من كشف وتفسير عمليات الاستبعاد المباشر المتمثلة فى رسوب أبناء طبقات الدنيا داخل المؤسسة التربوية، وكذلك عمليات الاستبعاد عير المباشر المتمثلة فى توزيع أبناء هذه الطبقات فى شعب وأنواع مختلفة من التعليم، تختلف من حيث قيمتها الاجتماعية والتربوية عن تلك التى يدخل فيها أبناء الطبقات العليا. أن الأضرار التى تلحق دائما بالطبقات الدنيا إنما تتخفى دائما وتلتحف بعمليات التشعيب والازدواج فى النظم التعليمية. فتشعب التلاميذ داخل النظام التعليمى الواحد. أو توزيعهم على أنظمة تعليمية متنوعة، داخل المجتمع الواحد، إنما يتم وفقا لرأس المال الذى يتطلبه النظام التعليمى من كل تلميذ ليمربنجاح فى شعبة ومقررات دراسية محددة، وكذلك وفقا لدرجة الانتقاء النسبى» التى تفترض توجدا نسبيا محددا، لكل فئة اجتماعية معنية من الطلاب، فهى شعبة معينة، أو مقرر دراسى معين.

وبهذه الطريقة يفسر لنا بورديو الاختلافات التى تشاهدها بين الكليات الجامعية بعضها وبعض من حيث القيمة الاقتصادية والاجتماعية لكل منها وبنفس الطريقة أيضا يبين لنا أن ترتيب هذه الكليات فى شكل هرمى، حسب أفضلية كل منها، إنما يعكس تماما هرمية علاقات القوى

الاجتماعية بين طبقات وقوى المجتمع. فيفسر بوردو، بذلك، لماذا ترتفع قيمة كلية عن كلية أو تخصص معين عن قيمة تخصص آخر (1977f: 93-97).

٢- السلطة التربوية

إذا كانت البنية الثقافية بنية قسرية كما يقول بورديو Cultural arbitrary فكيف تسيطر ثقافة الصفوة على النظام التعليمى فى المجتمع الحديث؟

يجيب بورديو : أن طبقة الصفوة فى المجتمع الحديث تفرض ثقافتها على النظام التعليمى من خلال «السلطة التربوية» داخل تلك النظم. صحيح أن «السلطة التربوية» داخل النظم التعليمية هى سلطة المجموعات الاجتماعية السائدة، لكن هذه السلطة لم تنقل إلى داخل النظام التعليمى من قبل المجموعات المسيطرة، مباشرة.

فالنظم التعليمية لها استقلالها النسبى، وذلك بحكم ما لحقل الثقافة بصفة عامة من استقلال نسبى كذلك. وهذا الاستقلال النسبى هو نفسه الذى يعطى غطاء لسيطرة علاقات القوى فى المجتمع على النظام التعليمى. ويشرح ذلك بورديو بقوله إنه يوجد اختلاف فى ثقافة كل مجموعة اجتماعية عن الأخرى، وهذا شيء وارد فى أى تكوينات اجتماعية، لكن ثقافة المجموعة الأقوى المسيطرة هى التى تبدو أكثر قيمة من غيرها أمام أعين الجميع فى المجتمع.،من ثم تتحقق للعاملين فى الحقل التربوى ـ هؤلاء الذين ينتمون إلى ثقافة الصفوه، باعتبارها أكثر من غيرها، سلطة شرعية فى نقل هذه الثقافة وغرسها فى النشء. ولأن المجموعات المسيطرة، تميل بالطبع

إلى تأكيد قيمة ثقافتها، وبالتالى تأكيد قيمة نفسها ومصالحها كمجموعات مسيطرة، فإنها من ثم تسعى بالضرورة الى الاعتراف « بالسلطة التربوية» فى المجتمع كواقع «شرعى» (1977f: 9) وذلك ما يفسر المعنى الكامن فى عبارة بورديو « أن الثقافة السائدة فى المجتمع لاتفرض بالقوة.. «الصريحة».

واذا كانت الثقافة السائدة فى المدرسة ذات بنية قسرية بحكم تعريف بورديو للثقافة، فمعنى ذلك أنه : ليس كل مايحدث أو يتم داخل حقل التربية، نتاج عقل صرف. فثمة حاجة دائمة إلى « عنف ثقافى» .. لفرض هذه الثقافة القسرية على المدرسة من جهة، واعمال هذه الثقافة لطرد أبناء الطبقات الدنيا من حقل التربية، من جهة ثانية.

وباختصار فان القسرية الثقافية تفرض على النظام التعليمى من خلال القائمين على « العمل التربوى» Pedagogical acation الذين يحصلون على «السلطة» من خلال التشويه فى إدراك حقيقة هامة وهى: أن « الثقافة المشروعة» أى الثقافة المشروع نقلها أو غرسها » بالتربية، ليست سوى ثقافة المجموعات الاجتماعية المسيطرة على علاقات القوى المؤثرة فى تشكيل كل التكوينات الاجتماعية فى المجتمع. وهذه الحقيقة تصدق على كل المجتمعات وتزايد المدراس والمؤسسات التعليمية فى المجتمعات الحديثة، إنما يتم من خلال نسق من آليات إعادة إنتاج علاقات القوة القائمة، من ثم لاتحدث تغييرات جوهرية أو عميقة فى البنية الاجتماعية لهذه المجتمعات.

قد رأينا أن «العنف الثقافى» إنما يتحقق فى العمل التربوى من خلال «السلطة التربوية» التى يمارسها القائمون على العمل داخل النظام التعليمى. ويتضح هذا العنف فى علاقته بالسلطة التربوية فى صورة أوضح

حينما يتصل الأمر باللغة، فاللغة عامل طرد وأداة من أدوات العنف الثقافى كما فصلنا ذلك سابقا. وقوتها لاتبلغ ذروتها المؤثرة فى عملية طرد أبناء الطبقـات الدنيا إلا فى علاقة الاتصال البيداجوجى، من خلال المعلم وبه، أى «فى ذلك النسق الكلى لمجمل التعسفات المرئية وغير المرئية الـذى يشكل فى كليتـه الفعل البيـداجوجى الذى يفرض ويغرس «الثقـافة المشـروعة (1977 d : 108)

والمعلم ليس صانعا للتعسفات الثقافية اللغوية فى عملية الاتصال التربوى، لكنه هو الذى يقوم بها. فالمعلم يجد نفسه فى موقف تبدو فيه اللغة مع الخصائص الأخرى للعلاقة البيداجوجية (مثل التنظيم المكانى للطلاب داخل الفصل، المسافة بينه وبين طلابه، درجة الانتقاء النسبى) وقد حددت تحديدا دقيقا، وقننت تقنينا عاليا داخل المؤسسة التعليمية. وهذا الموقف يحتم على المدرس أن يلعب بوعى أو بدون وعى منه دورا هاما فى طرد أبناء الطبقات الدنيا الذين يفتقرون الى تلك التمكنات اللغوية والثقافية التى تسود علاقة الاتصال البيداجوجى داخل المدرسة (110 : 1977f).

ومن هنا يقرر بورديو أن المعلمين، من حيث علاقتهم باللغة، أدوات فى عملية إعادة إنتاج علاقة التفاوت الاجتماعى الطبقى داخل المدرسة : ذلك أنهم قد أعدوا مسبقا ـ سواء من خلال خبراتهم التربوية فى معاهد وكليات المعلمين، أو من خلال عملية التطبيع التى مروا بها بالفعل نتيجة عملهم وتواجدهم فى تلك المؤسسات التربوية ـ ليقومو بالحفاظ على نسق القيم ورأس المال الثقافى السائد، الذى نشأوا من خلاله. ولذلك تجدهم يقدرون هؤلاء التلاميذ الذين يتشابهون فى نفس القيم ورأس المال الثقافى. «وبإعداد

كل عضو فى العمل البيداجوجى، وتكريسه لغرس ونقل ما يغرسه وينقله كشيء هام، فان المؤسسة التربية تكون قد أضفت إلى مهنة التربية هيبة وسلطة (108 : 1977f). وهذه الهيئة أو السلطة هى بدورها التى تستبعد أى نقاش اجتماعى مع المعلم عن فعالية السيطرة الثقافية على علاقات الاتصال التربوى.

٣- الامتحانات :

الامتحانات عند بورديو لها وظيفة اجتماعية : إذ تقوم بدور فعال فى عملية إعادة إنتاج نمط العلاقات الموضوعية للاتصال البيداجوجى. من جهة، وفى عملية تعزيز وإعادة إنتاج بنية العلاقات الطبقية السائدة فى المجتمع، من جهة أخرى. ويقول بورديو إن هناك ميلا كبيرا فى المجتمعات الحديثة تجاه تنوع أساليب الامتحانات والتوسع فى دورها وتعميق وظائفها داخل النظام التعليمى والسبب فى ذلك يكمن فى الدور الذى تقوم به الامتحانات الخاصة بالآليات التى يعمل النظام التعليمى من خلالها وبها على إعادة إنتاج علاقات التفاوت الطبقى فى المجتمع وتعزيز الغطاء الثقافى لها فالامتحانات دائما تعمل على غرس وتكريس القيم المرتبطة بالنظام التعليمى، بل المرتبطة بكل نوع من أنواع المعرفة فى حقل الثقافة، وبالتالى على غرس وتكريس القيم المرتبطة بنمط الثقافة السائدة والمسيطرة فى المجتمع (144 :1977 f). ومن ثم تعمل على إبقاء واستمرارية العلاقات الهرمية داخل الحقل الأكاديمى، وبالتالى على إبقاء واستمرارية العلاقات الهرمية الاجتماعية فى المجتمع.

إن ما يعزز دور الامتحانات فى إعادة إنتاج التفاوت الاجتماعى داخل النظم التعليمية، هو تلك الأسطورة التى تولدت من حولها وأبرزها فى صورة عمليات تكنيكية.. «موضوعية» يتم من خلالها انتقاء وتصنيف الطلاب بطريقة « محايدة» ووفقا لنظرية رأس المال الثقافى، فإن الامتحانات واقعيا لا تلعب دورا رئيسا: ذلك أن الجزء الأكبر من عملية استبعاد هؤلاء التلاميذ إنما يتم بمحض اختيارهم لنوع التعليم والشعبة والتخصص، أو حتى اختيارهم الخروج من التعليم نهائيا. لذلك يوجد هناك دائما طرائق ذكية جداً من «الانتحار الأكاديمى» داخل النظم التعليمية فى المجتمعات الحديثة، ويعبر بورديو عن هذه الحقيقة بقوله:

> **«ان معظم هؤلاء الذين طردوا من المدرسة قد استبعدوا أنفسهم.. قبل الامتحانات. وأن هؤلاء الذين كان استبعادهم عن طريق الانتقاء المباشر (الامتحانات) إنما يتوقف ـ أيضا ـ على مستوى طبقتهم الاجتماعية (1977 f: 153)»**

ومن ثم فان الحديث عن « قلق الامتحانات » واستعماله كسبب مفسر لنجاح أو فشل التلاميذ، لايستنفذ مشكلة الانتقاء: فهؤلاء الذين لهم الحق فى معاناه هذا القلق قد تم انتقاؤهم بالفعل من بين أترابهم الذين طردوا منتحرين خلال عمليات الاستبعاد الذاتى المستمرة، أثناء مراحل التعليم
منتحرين خلال عمليات الاستبعاد الذاتى المستمرة، أثناء مراحل التعليم
المختلفة. ولذلك فإن مسألة التفاوت الاجتماعى لاتظهر فى حجمها الصحيح

داخل النظام التربوى إذا تم حسابها عن طريق مقارنة الطبقات الاجتماعية وفق نسب احتمالات النجاح والفشل فى امتحان ما، ولهذا السبب يؤكد بورديو قائلاً :

«ان اللامساواة بين الطبقات.. لاتبدو فى حجمها البشع، الا حينما نقارن بين الطبقات على أساس حساب نسب أطفال كل طبقة الذين وصلوا الى مرحلة تعليمية معينة والذين لم يصلوا إلى هذه المرحلة بعد أن حققوا جميعاً ـ من قبل ـ مستوى متكافىء من الإنجاز (1977 f : 153)»

وبعبارة أخرى فإن التفاوت الطبقى لايظهر أصلا فى حجمه الصحيح الا بمقارنة الأصول الطبقية لهؤلاء الأطفال داخل مرحلة تعليمية معينة مع الأصول الطبقية لأترابهم من نفس المجموعة العمرية الذين هم خارج النظام التعليمى.

ويقول بوردو إن الاهتمامات الزائدة التى تعطى للامتحانات كعملية انتقاء «موضوعية» .. «محايدة» تقوم على تحديد مستوى اكتساب المعرفة، إنما هو نوع من الوهم الضرورى الذى لاغنى عنه فى النظم التعليمية فى المجتمعات الحديثة. لأنه وفق هذا الوهم (أو الأسطورة) تبدو المدرسة وكأنها أداة موضوعية لنقل المعرفة والتراث الثقافى، وذات صبغة محايدة بين طبقات المجتمع. ومثل هذه الأيديولوجية ـ التى يروج لها أصحاب المدرسة الوظيفية

ـ تخفى بالطبع ما تحاول نظرية رأس المال الثقافى كشفه: وهو الانتقاء الاجتماعى الذى يتم داخل النظم التعليمية فى المجتمعات الحديثة، والذى تلعب الامتحانات دورا هاما فيه، عن طريق تكريس وتدعيم بنية الثقافة المسيطرة داخل المؤسسة التربوية، واضفاء الحيادية والشرعية عليها، واخفائها لعملية التوزيع الامتساوى لرأس المال الثقافى بين التلاميذ خلال العملية التربوية.

ثالثاً : الأزمة.. والإصلاح

إن أزمة النظام التعليمى فى المجتمعات المعاصرة، إنما تكمن فيما تقوم به من ممارسات لأفعال العنف الثقافى الذى تستبعد به أبناء الطبقات الدنيا، وتعمل من خلاله على تعزيز واستمرار علاقات التفاوت الاجتمعاعى بين الطبقات ويقول بورديو إن اصلاح التعليم يتمثل بالطبع فى جعل التعليم أكثر ديمقراطية Democratization of the eudcational System وأكبر تحقيقا للعدل والمساواه فى المجتمع. إن هؤلاء الذين يرفعون شعار ديمقراطية التعليم ثم يتجاهلون. أو يجهلون بالفعل، عملية إعادة إنتاج العلاقات الطبقية التى تقوم بها هذه النظم، انما يرفعون شعارات كاذبة جوفاء، تستند على فهم ضيق المعنى «ديمقراطية التعليم» وكأنها مجرد اتساع للفرصة التعليمية حتى تشمل كل طبقات المجتمع. فطالما أن النظام التعليمى قد فشل فى توزيع رأس المال الثقافى واللغوى ـ المطلوب كشرط النجاح داخل العملية التربوية ـ توزيعا عادلا وصريحا على جمهور الطلاب على السواء فإنه سيظل (أى النظام التعليمى) واضعا «العقبات التربوية» أمام هؤلاء القادمين من الطبقات الدنيا فى المجتمع، سيظل هذا النظام التعليمى

خافيـا لجوهـر المشـكلة التربوية التى تقع دائماً بين المعلم وهؤلاء التلاميذ داخل الفصل، وستظل هذه المشكلة نتاجـا «لأزمة تربوية» تكشف النـقاب عن طبيـعة الأيديولوجية» الطبـقية التى تحكم النظام التعليمى، وتطـوعه فى أيـدى القـوى المسـيطرة كأداة أكاديمية تحـافـظ بهـا علـى مصالحـها واسـتمرار وجودها كقوى مسـيطرة فى المجتـمع «الديمقـراطى» الحـديث.

وبناء على ذلك يؤكد بورديو أن الإصلاحات التربوية التى تركز كل جهودها الإصلاحية والأكاديمية فى إصلاح ومعالجة الجوانب الفنية التكنيكية. فى عملية الاتصال البيداجواجى، دون أن تعالج بنية العلاقات الاجتماعية لعملية الاتصلا البيداجوجى فإنما تركز جهودها على الجوانب المزيفة والمصنعة فى العملية التربوية، ولن تخدم هذه الجهود إلا أصحاب المصلحة فى استمرار بنية علاقات السيطرة القائمة كما هى فى المجتمع. إن فشل كل الجهود الاصلاحية لرفع كفاية النظم التعليمية فى تحقيق مزيد من الديمقـراطية فى الفرص التعليـمـية يكمن فى تجاهل أو جـهل هذه الجهود لتلك العوامل البنيوية التى تربط النظام التعليمى بمصالح الطبقة، أو المجموعات الاجتماعية السائدة، من خلال سيطرتها الثقافية على الحقل التربوى. ويعبر بورديو عن ذلك صراحة بقوله :

> **إن أى نظام تعليمى يعهد إليه رسميا بنقـل الثقافة السائدة فى المجتمع، ثم يتناسى منهجيا نقل الأدوات اللازمة التى لاغنى عنها للنجاح فى مشروعه المكلف به، إنما يضحى حكرا لتلك الطبقات القـادرة على امتـلاك هذه**

الأدوات، واستخلاص الثقافة المطلـــوب نقلها ـ بطرائقها الخاصة (1977 a : 494)»

وحتى ينجح الاصلاح التربوى فى زيادة فعالية النظام التعليمى فى تحقيق الديمقراطية والمساواة الحقيقية فى الفرصة التعليمية يؤكد بورديو على أنه لابد من ملء الفجوه بين مستوى نقل المعرفة ومستوى المستقبل لها «التلميذ» ويتم ذلك إما ـ أولاـ برفع مستوى التلميذ، بإعطائه كل من المحتوى والشفرة «أو الاداة» التى يستخلص بها هذا المحتوى (المعرفة المنقولة)، سواء كان ذلك بالطرق اللفظية أو غير اللفظية من رسومات مؤقتا، وذلك بصياغة المحتوى المطلوب نقله فى سلسلة من البرامج المتدرجة فى مستواها، تدرجا مضبوطا، بحيث يؤهل محتوى كل برنامج المتعلم ليستقبل البرنامج الأعلى الذى يليه، حتى نهاية البرامج، وهذه الطريقة ترفع من مستوى المتلقى رفعا ثابتا وبانتظام وذلك بتمكينه من وسائل وأدوات استخلاص الثقافة (أى بعبارة أخرى، بتمكينه من امتلاك مستوى معين أرقى من رأس المال الثقافى والخصائص النفسية) وأساس ذلك كما يقول بورديو الممارسة والمعاودة (1977 f: 126-127).

وهنا يأتى دور تكنولوجيا التعليم المتقدمة، فنجد بورديو يوليها ثقة كبيرة كأدوات مساعدة فى عملية الاصلاح الديمقراطى للتعليم وكوسائل فعالة فى عملية اعادة بناء بنية العلاقات التربوية، لكن تكنولوجيا التعليم ليست فى ذاتها هى المحدد أو المساعد فى عملية الإصلاح التعليمى. فالوسائل التكنولوجية إنما تعتمد فى عملها على نسق الوظائف الفنية والاجتماعية للنظام التربوى القائم. فمثلا قد تعمل الدائرة التليفزيونية المتقدمة على تعزيز

واستمرارية السمات التقليدية فى أساليب التدريس القديمة. لذا يؤكد بورديو أن فعالية تكنولوچيا التعليم تكمن فى مدى تأثيرها فى بنية علاقات الاتصال التربوى فى العملية التعليمية. كأن تكون مؤثرة ف تغيير أو إزالة معوقات المكان والزمان، أو مؤثرة فى توجه العملية التعليميةة بحيث تصبح مرتكزة حول المتعلم الذى يمكن أن يستخدم التكنولوجيا فى تعلميه فى الوقت الذى يشاءه. أو مؤثرة فى خلق علاقات جديدة أكثر ديمقراطية لعملية الاتصال البيداجوجى ذاتها (1977f : 138 no 1)

رابعاً : وجهة نظر

من عرضنا السابق لنظرية «بيير بورديو» يتضح انه نجح إلى حد كبير فى تقديم نسق فكرى متسق من حيث البناء المنطقى. وقد لعبت مفاهيم بورديو النظرية دورا عظيما فى مساعدته على تقديم تفسيرات شاملة لعلاقة النظام التربوى بالمجتمع الخارجى، ودوره فى المحافظة على هذا المجتمع وإعادة إنتاج بنية علاقات التفاوت الطبقى السائدة فيه. وتتضح أهمية التفسيرات التى قدمها بييربورديو فى نظريته هذه ومدى ما أسهمت به فى تنمية واثراء فهمنا النقدى لتلك العلاقة بين التربية وبنية التفاوت الطبقى فى مناقشتنا التالية للإمكانات والصعوبات النظرية التى تنطوى عليها تلك التفسيرات والتحليلات.

أولاً : الإمكانات النظرية

تنطوى نظرية بوردو على إمكانات نظرية كبيرة فى توضيح وإجلاء العلاقة بين التربية والبنية الطبقية فى المجتمعات المعاصرة ويتضح ذلك فى النقاط الآتية :

١ – أن نظرية رأس المال الثقافى عند بورديو تبين أن عملية إعادة إنتاج بنية التفاوت الاجتماعى فى المجتمع هى محصلة علاقة تفاعل بين العلاقات الموضوعية البنيوية داخل المدرسة وبين بنية العلاقات الطبقية خارج المدرسة. وان البحث التربوى ينبغى أن يسعى الى كشف آليات هذا التفاعل بين هاتين المجموعتين من العلاقات الداخلية والخارجية.

والدراسات والبحوث التى تدور حول تلك العلاقة تبين أن علم اجتماع التربية المعاصر ينقسم الى اتجاهين نظريين فى معالجة هذه المسألة. فيرى الاتجاه الأول أن مشكلة التفاوت الطبقى هى مشكلة اجتماعية فى الاساس الأول ولادخل للنظام التعليمى فى أحداثها أو استمراها وان النظام التعليمى لايملك ــ بالتالى ــ شيئا ازاءها. ومن ثم فحل مشكلة التفاوت الطبقى انما يكمن أساسا فى وضع الحلول الاجتماعية التى تزيل هذه المشكلة من المجتمع وانطلاقا عن هذا الاتجاه النظرى تمت ابحاث كولمان الشهيرة (Coleman 1966) ويؤكد أصحاب هذا الاتجاه التغيرات التى تحدث فى مدخلات التعليمية (تحسن الظروف المادية، زيادة الاتفاق على التلميذ الواحد، التدريب المتاح لكل مدرس.. الخ) لا تؤدى على بالضرورة الى تحسين فى أداء التلاميذ داخل المدرسة، ولايعالج مسألة استمرارهم داخل المدرسة من عدمه. ومثال هذه الأبحاث (coleman et al, 1966 and Jenchs et al 1972) اكثر من ذلك فان الدراسات قد بينت أن الاختلافات فى الخلفية الاجتماعية للطلاب هى العوامل الأساسية التى تؤدى الى حدوث اختلافات فى الأداء الأكاديمى للطلاب داخل المدرسة.

وبالرغم من أهمية هذا الاتجاه النظرى فى تبصيرنا بأهمية العوامل الاجتماعية وتأثيرها فى فعالية التربوية الا أنه ظل عاجزا عن تفسير وتوضيح كيف تعمل هذا العوامل الاجتماعية داخل المدرسة ولاكيف تؤثر فى فعالية العملية التربوية. ان عجز هذا الاتجاه عن كشف آليات العملية التربوية داخل المدرسة قد مهد لوهم ايدلوجى يوحى بأن المدرسة مؤسسة تربوية محايدة وغير ذات صلة بما يحدث حولها من تفاعلات اجتماعية بين قوى المجتمع المختلفة. ان المشكلة فى مثل هذه الدراسات التى تمت فى اطار هذا الاتجاه النظرى انها قد ركزت كل جهودها البحثية على دراسة احصاءات الفرص التعليمية لأبناء الطبقات المختلفة، كمظهر للعلاقة بين اداء التلاميذ، كقيمة ظاهرية ـ وبين الأصول الاجتماعية لهم. ان النماذج الرياضية التى استخدمت فى هذا الدراسات قد وجهت لتقييم حجم اللامساواة فى المجتمع دون أن تستند إلى أطار نظرى يفسر ويشرح كيف تحدث «عملية» اللامساواة فى المجتمع، وكيف تبقى وتدوم على مر السنين، رغم اتساع جهود الاصلاح الاجتماعى والتربوى.

اما الاتجاه الثانى فى علم اجتماع التربية، فانه يرى ان اللامساواة فى المجتمع، هى نتاج للمساواة التى تحدث داخل النظام التربوى. فالنظام التربوى ينتج لامساواة اجتماعية من خلال المؤسسة التربوية القومية. وأن عملية «الانتقاء الاجتماعى» انما تتم داخل هذه المؤسسات من خلال ما تخلقه من مستويات وأنواع ذات تدرج هرمى أكاديمى. ولكل مستوى ونوع من التعليم داخل البناء الهرمى الأكاديمى مكانته وتعزيزاته الخاصة به ومن اهم الدراسات التى تمت فى هذا الاتجاه، وتؤكد عليه، دراسات W.Brookover et al (1970) و B. Heyns (1978) و CH. Perscil 1977.

ولقد اسهم ذلك الاتجاه النظرى السابق فى كشف النقاب عن تأثير بنية المدرسة (التشعيب والتنوع والازدواج) على الناتج التربوى. لكن للأسف فان الدراسات التى تمت فى هذا الأطار قد تناست تماما علاقات التفاوت الاجتماعى فى مجتمع المدرسة ـ الكبير ـ نفسه ومن ثم فشلت فى ادراك أن التشعيب والأزدواج فى النظام التعليمى القومى ما هو إلا اداة أو آليات النظام الاجتماعى القائم فى المحافظة على علاقاته السائدة واعادة انتاجها. وبالتالى يمكن القول. ان هذه الدراسات رغم اهميتها فى كشف وتوضيح مايدور داخل النظام التربوى، الا أنها تلعب بورا خطيرا فى تعمية حقيقة هامة وهى أن اللامساواة، سواء كانت مساواة تربوية داخل النظام التربوى أو لامساواة اجتماعية فى المجتمع خارج النظام التربوى، انما تكمن أسبابها فى بنية المجتمع نفسه. ويوضح دوجيرتى الأمريكى هذه الحقيقة بقوله :

«ان نقص التربية، أو الحصول على تعليم وضيع لا يمكن أن يفسر وجود عدد كبير فى مجتمعنا يقوم بأعمال هامشية، أو حتى بدون عمل على الاطلاق انه مجتمعنا ـ كما هو منظم الآن ـ هو الذى يعجز عن مد أعضائه بفرص العمل الجديدة التى تجعلهم سعداء (K. daugherthy, 1981 : 307)»

وانطلاقا من هذه المناقشة يمكن أن نؤكد أن نظرية رأس المال الثقافى تستطيع أن توجه البحث التربوى وجهة جديدة مخالفة لوجهتى النظر السابقين فى دراسة مشكلة التفاوت الاجتماعى فى المجتمعات الحديثة

والكشف عن أسبابها سواء داخل النظام التربوى أو خارجه فى المجتمع الكبير، ذلك أنها ترى أن فهم مشكلة التفاوت الاجتماعى انما يتم من خلال فهم ذلك التفاعل المتبادل بين بنية النظام التربوى وبنية العلاقات الاجتماعية فى المجتمع. ومن ثم فالجهود الأكاديمية فى التربية التى تتجه الى بحث هذه المشكلة انما ينبغى أن تنصب على دراسة بنية هذا التفاعل وديناميته وآلياته المختلفة.

٢ – ان نظرية رأس المال الثقافى تنطوى على امكانات كبيرة فى توجيه الدراسات النظرية والامبريقية فى بحث العلاقة بين النظام التربوى وبنية التفاوت الطبقى فى المجتمع. ولعل الدراسات الحديثة التى تمت فى اطار هذا النظرية وكذلك الحوار الدائر فى أوساط البحث التربوى حول نتائج هذه الدراسات قد يوضحان ذلك.

فثمة دراسة حديثة قام بها هالسى مع مجموعة من زملائه (halsey et al. 1980) لدراسة العلاقة بين التربية والتفاوت الاجتماعين فى بريطانيا. وقد صمم الباحثون أحد جوانب الدراسة الامبريقية وفق نظرية رأس المال الثقافى عند بيير بوردو. واستهدفوا، على وجه التحديد فحص العلاقة بين «رأس المال الثقافى» : والقابلية للتعليم، ووضع الباحثون ثلاثة مقاييس لقياس «رأس المال الثقافى» : المقياس الأول وهو مقياس «تعليم الوالدين» ويهدف الى قياس المستوى الثقافى و التعليمى عند الوالدين وأما القياس الثانى فيهدف الى قياس «الظروف المادية» ويتكون هذا المقياس من خمس متغيرات مستقلة: طبقة الأب، ممتلكاته، وظيفة، وضع المنزل، عدد الأقارب. أما المقياس الثالث، مقياس «المناخ العائلى» فيهدف الى قياس التشابهات بين

المستجيب وأخوته داخل الأسرة كما تبينها الخلفية التعليمية لأخوة المستجيب. والنتائج التى حصل عليها هالسى وزملاؤه فى دراستهم هذه، تؤكد صحة القضية الأساسية فى نظرية رأس المال الثقافى، وهى علاقة الارتباط بين رأس المال الثقافى، وهى علاقة الارتباط بين «رأس المال الثقافى» والقابلية للتعليم

لكن دراسة هالسى وزملائه قد تعرضت للانتقاد الشديد وخاصة فيما يتعلق بالتعريف الاجرائى« لمفهوم رأس المال» الذى قدمه الباحثون. وقد فجرت محاولة هالسى حوار نظريا حول التعريف الاجرائى لمفهوم رأس المال الثقافى عند بورديو، حوارا غاية فى الأهمية، فنجد هاميرسلى وزملاؤه يحتجون على محاولة هالسى. بأن مفهوم رأس المال الثقافى لا يمكن اختزاله إلى هذه المقاييس التى استخدمها هالسى. ذلك أن مفهوم رأس المال الثقافى عند بورديو لايمكن فصله على الاطلاق عن مفهوم نسق «الخصائص النفسية» The Habitus عنده الذى يشمل الميول والاستعدادات والاتجاهات والطموحات التى يحملها الفرد، وقد غرست فيه خلال أسرة ذات أصول طبقية محددة (Hammersley et al., 1981: 92) وتتفق مع هاميرسلى وزملائه تمام الاتفاق شارب، حيث تقول أن مصدر الخطأ فى فهم بورديو يكمن فى فصل مفهومى «رأس المال الثقافى» و« الخصائص النفسية » عن بعضها البعض، واستعمال أحدهما بمعزل عن الآخر (Sharp 1980 : 70 - 71) وينتهى هذا الحوار بشبه اتفاق على أن مفهوم رأس المال ينبغى استعماله فى ابحاث اثنوجرافية تقارن بين ثقافة المنزل وثقافة المدرسة لفهم التفاعل الدائر بين العلاقات الخارجية والداخلية للمدرسة وما ينتج عن هذا التفاعل

من نجاح أو رسوب أو استبعاد للتلاميذ، وعلى أى الأحوال فان هذا الحوار يوضح جليا أن مفاهيم بورديو تنطوى على امكانات نظرية كبيرة فى توجيه البحث التربوى توجيها جديدا من ناحية المنهج والموضوع.

٣ - ان نظرية رأس المال الثقافى تقدم اسهامات نظرية كبيرة فى تنمية الحوار النظرى الدائر فى مجال علم اجتماع التربية حول «المنهج الخفى» The Hidden Curriculum (١٠) لتحديد مفهومه النظرى ودوره فى عملية الانتقاء الاجتماعى والتنشئة الاجتماعية داخل النظام التعليمى. فأكتشاف نظرية رأس المال الثقافى لآليات العملية التربوية داخل النظام المدرسة ودورها فى ربط بنية النظام التعليمى بالأصول الاجتماعية لمجموعة معينة من التلاميذ، يمكن أن يلعب دور كبيرا فى اثراء هذا المفهوم وتوضيح جوانبه المختلفة فقد أصبح من أهم عناصر مفهوم المنهج الخفى فى ضوء نظرية بورديو هو بنية العلاقات الاجتماعية لعملية الاتصال البيداجوجي والسلطن التربوية. وبنية الامتحانات والتقويم داخل المؤسسات التعليمية.

ثانياً : الصعوبات والمشكلات النظرية

رغم تلك الامكانات النظرية التى استعرضناها سابقا، التى تنطوى عليها نظرية بورديو فى تفسير العلاقة بين التربية والبنية الطبقية للمجتمع، فثمة مشكلات نظرية تنطوى عليها هذه النظرية، وتحد من قدرتها على اعطاء مزيد من النقد والتفسير للعلاقة موضوع الدراسة. وتتمثل هذه المشكلات فى ثلات نقاط رئيسية هى :

١ – اهمال دور المحتوى الدراسى فى عملية تعزيز علاقات التفاوت الاجتماعى فى المجتمعات المعاصرة واعادة انتاجها.

٢ – اغفال دور الثقافات الأخرى – غير ثقافة الصفوة ـ وتواجدها داخل المؤسسات التعليمية، تأثيرها فى فعالية العملية التربوية

٣ – تقديم صورة سلبية للانسان تنطوى على قابلية فائقة للتطبيع

ولحسن الحظ فثمة أبحاث ودراسات كثيرة، تمت فى اطار الحركة النقدية الجديدة فى علم اجتماع التربية. وهذه الدراسات تمكننا بالفعل من مناقشة مثل هذه المشكلات النظرية فى تفكير بورديو والتغلب عليها.

فبالنسبة للمشكلة الأولى: فهناك دراسات وأبحاث مايكل كابل وجان انيون (1978) M.Apple (1979), and J.Anyon وهذه الأعمال قد بينت أهمية الدور الذى يمكن أن يلعبه المحتوى الدراسى فى تعزيز المعانى والرموز السائدة فى المجتمع فمن الواضح أن بورديو يتجاهله لدور المحتوى الدراسى قد ركز تركيزا كبيرا فى مفهوم عملى للايديولوجية وللتطبيع الاجتماعى. ورغم أن أخطر الأشياء التى يتعلمها أولادنا فى نظمنا التعليمية هو ذلك النوع من التعليم الذى يتم فى صمت وبدون كلمة تقال ـ من خلال الممارسة اليومية والتفاعل مع بنية العلاقات الاجتماعية التى ينقل من خلالها وبواسطتها المحتوى الى التلميذ الا أننا لاينبغى أن نفعل اطلاقا دور المحتوى فى تكوين وعى الطلاب وتشكيل خصائصهم النفسية.

ويوجد الأن، مع ذلك، اتجاه نظرى ناشيء، يقوم على نفس نظرية رأس المال الثقافى عند بورديو، ويهدف الى دراسة المحتوى الدراسى وكيفية توزيعه للمعارف وترتبيه لها فى شكل هرمى، داخل المؤسسة التربوية وتأثير ذلك فى ترسيخ واعادة انتاج بنية علاقات التفاوت الاجتماعى.

أما المشكلة الثانية، والتى تتعلق باغفال بورديو لتواجد الثقافات الأخرى المختلفة داخل المؤسسة التربوية الى جانب الثقافة السائدة، فهى مشكلة خطيرة. وقد سلطت الدراسات الآنثروبولوجية فى التربية أضواءا كثيرة على هذه المشكلة، وذلك باكتشافها لظاهرة الصراع الثقافى داخل المدرسة والفصل الدراسى.ودراسات روبرت ايفرارت R. Everhart (1979) وبول ويليز P.Willis (1977) وهى دراسات رائدة فى هذا المجال.

أما المشكلة الثالثة، وهى التى تتعلق بما قدمه بورديو ضمنيا من مفهوم سلبى للانسان، فهى ترتبط بالمشكلة النظرية الثانية وتتسق معها لتبين أن بورديو قد اهتم بآليات السيطرة على الانسان، اهتماما شديدا جعله يغفل أشكال مقاومة الانسان لها فى نفس الوقت. كما اغفل ايجابية الانسان وفعاليته فى تشكيل الحياة. وقد انتقد دينيسن رونج مثل هذه المفاهيم فى علم الاجتماع المعاصر التى تتجاهل كلية ارادة الانسان وتفرط فى تصوير امكانية تطبيعه.. وكأنه مجرد متلقى سلبى (D. Wrong. 1961 : 138 - 193) وهذا الانتقاد الذى قدمه رونج منذ زمن بعيد لمحولات مشابهة لمحاولات بورديو، مازال قائما وينسحب على بورديو. لكن ينبغى أن ننوه أن أبحاث ويلز وايفرارت التى أشرنا اليها سابقا، تلك الأبحاث التى استفادت من بورديو وحاولت تصحيح مسار النظرية قد اثارت اتجاها نظريا ما زال فى طور النشأة

فى الولايات المتحدة الأمريكية وبريطانيا يهتم بدراسة الثقافة من وجهة نظرية نقدية تستوعب نظرية رأس المال الثقافى وتحاول تجاوزها فى نفس الوقت. ومن أقطاب هذا الاتجاه مايكل أبل M.Apple وفيليب وكسلر P. Wexler وهنرى جيروكس H. Grioux فى الولايات المتحدة الامريكية، وجون هويتى J. Whity ومياكل يونغ M. Young وربرت ديل R. Dale فى المملكة المتحدة.

خاتمـــة

لقد أصبحت مقولات الفكر التربوى القديم التى أكدت على الدور الذى تقوم به النظم التربوية فى تقليل حدة التفاوت الطبقى وتحقيق العدالة الاجتماعية فى المجتمعات الحديثة مقولات تفتقر إلى الصحة والبرهان. وقد تعرضت هذه المقولات إلى موجه نقد شديدة من جانب الحركة النقدية الجديدة فى علم اجتماع التربية. وفى اطار هذه الحركة لعبت نظرية بورديو دورا هاما فى كشف حقيقة العلاقة بين التربية والبنية الطبقية فى المجتمعات المعاصرة فالتربية أداة لاعادة انتاج بنية التفاوت الطبقى القائم فى المجتمع المحيط بالنظام التربوى.

وأوضحت لنا أنه بدون فهم البنية الثقافية التربوية وكيفية تفاعلها مع البنية الثقافية والطبقية فى المجتمع تصبح جهودنا فى الاصلاح الديمقراطى للتعليم معرضة للضياع، وتذهب دون جدوى. ومن ثم. فان حصر دعاوى العدالة والديمقراطية – فى مجال التربية – فى دعاوى ازالة العوائق الاقتصادية فقط، دون الدعوة الى تغيير واصلاح البنية الثقافية والاجتماعية التى تتم من خلالها العملية التعليمية داخل نظمنا التربوية، تصبح دعاوى فارغة، ومضللة، تزيف الواقع أكثر من أن تصلحه حتى ولو صدقت النوايا.

وفى ضوء الدراسة الحالية فإن نظرية بيير بورديو يمكن أن تكون عونا لهؤلاء المهتمين بمسألة عدالة وديمقراطية النظام التربوى فى مجتمعنا. فنظرية بورديو يمكن أن توجه التفكير التربوى النقدى فى مجتمعنا إلى :

* دراسة بنية العلاقات الاجتماعية التى تتم من خلالها وبها العملية التربوية داخل مؤسسات النظام التعليمى فى مراحلة المختلفة.

* دراسة البنية الثقافية للنظام التعليمى، وعلاقاتها بالبنية الثقافية والطبقية فى المجتمع.

* دراسة بنية التفاعل اليومى بين مجموعات التلاميذ ذوى الأصول الاجتماعية المختلفة مع البنية الثقافية - الاجتماعية فى المواقف التعليمية اليومية، لكشف آليات «الانتقاء الاجتماعى» داخل مؤسسات نظامنا التربوى.

* دراسة سيسيولوجية اللغة لتفسير وكشف واقع التفاعل اللغوى داخل مدارسنا وإلى أى حد تلعب اللغة فى نظامنا التعليمى دورا فى عملية «الانتقاء الاجتماعى» فى مدارسنا.

* دراسة الاحتياجات والمتطلبات الثقافية والتربوية للقوى الاجتماعية الجديدة التى ظهرت فى مجتمعنا خلال سنوات الانفتاح الاقتصادى فى السبعينات والثمانينات وعلاقة ذلك بالتغيرات والتوجهات التربوية الجديدة فى السياسية التعليمية فى مجتمعنا - فى كافة المراحل.

واذا كان علماء الاجتماع والاقتصاد قد أوضحوا لنا - منذ زمن - أن مسألة تحقيق العدالة الاجتماعية ليست مجرد مطلب انسانى بل هى شرط أساسى لا نجاح خطط التنمية، فإن الدراسة الحالية وغيرها من دراسات الحركة النقدية المعاصرة فى علم اجتماع التربية توضح أن مسألة العدالة والديمقراطية فى التعليم ليست من المسائل البسيطة، التى يتكفل بها مجرد

اصحاب النوايا الحسنة. أن مسألة العدالة والديمقراطية فى التعليم من المسائل المعقدة التى تحتاج إلى جهد علمى نقدى جاد من أولئك الباحثين فى الاجتماع والتربية، الذين يتطلعون إلى مجتمع انسانى أرحب يقوم على أساس متين من العدل والحرية.

الهوامش والمراجع

١- بيير بورديو هو مدير «مركز علم الاجتماع الأوربى «فى باريس Center de Sociologie European وتصدر عن المركز دورية بعنوان Acts de la Recherche en Science Social وفيها يتم نشر أبحاث بورديو وزملاؤه، من أصحاب هذا الاتجاه النظرى المسمى برأس المال الثقافى. ومعظم أعمال بيير بورديو وأعمال زملائه فى المركز، أن لم يكن جميعها، قد تمت ترجمتها إلى اللغة الانجليزية مع باية السبعينات. وما زالت حركة الترجمة مستمرة لما ينتجه الباحثون فى هذا المركز.

٢- لمزيد من التفصيل فى وجهة النظر فى بناء النظرية وتقييمها أنظر : M. Fay (1975)

٣- لقد تأثر كل من كولينز Collins وبرنشنين Bernstein بأعمال بيير بورديو تأثيرا واضحا. لكن ما ينبغى أن ننوه اليه أن برنشتين يعتبر من المؤسسين لاتجاه نظرى آخر لدراسة الثقافة واللغة فى علم اجتماع التربوى فى انجلترا.

٤- ما لم يذكر اسم العلم - صاحب المرجع - فالمرجع من أعمال بيير بورديو.

٥- البنوية الوظيفية اتجاه نظرى فى علم الاجتماع، تطور على يد تالكوت بارسون. وهذا الاتجاه امتداد للمدرسة الوظيفية التى أسسها أميل دوركايم عالم الاجتماع الفرنسى. ويعتبر دون أدمز وروبرت دريبين من أهم ممثلى هذا الاتجاه فى علم اجتماع التربية.

أما البنوية الألثوزيرية فهو اتجاه نظرى أسسه لويس الثوزير المفكر الفرنسى الماركسى. فقد أدخل التوزير البنوية وطرئقها فى البحث والتفكير إلى الفكر الماركسى. وأشتهرت هذه المزاوجة بين البنيوية والماركسية ونسبت الى لويس الثوزير.

٦- الفينومينولوجى، أو كما يطلق عليها بالعربية الظاهراتية، اتجاه نظرى تطور على يد الفريد شوتز، أما الاثنوميثودولوجى فهو اتجاه نظرى حديث، نظر له وقدمه جارفنكل.

والاتجاهان، الفينومينولوجى والاثنوميثودولوجى، متشابهان من حيث التوجه النظرى : فكل منهما يهتم بتحليل المعانى والرموز التى تبنى وقائع الحياة اليومية. والاتجاهان معا يشكلان ما يعرف الآن باسم «علم اجتماع التربية الجديد» ، الذى يتجه إلى دراسة المعانى والافتراضات المسلم بها فى حقل التربية، والتى تشكل اتجاهات الناس فى الموقف التربوى وتصنع سلوكهم فيه.

٧- يطلق بورديو مصطلح «العنف الثقافى» Culturalvoilence أو Symbolic Violence على العملية التى تقوم بها الطبقات العليا فى فرض ثقافتها على بقية القوى والطرقات العليا فى المجتمع : فالطبقات العليا المسيطرة تعمل على فرض وغرس المعانى والرموز التى تبنى الوقائع الاجتماعية بما يحافظ على بنية العلاقات القائمة فى المجتمع ويضمن مشروعيتها فى أعين الجميع. ونظراً لأن هذه المعانى قسرية ولا تغرس الا من خلال علاقات السيطرة والنفوذ فإن بورديو يطلق على هذه العملية «العنف الثقافى». وهذا النوع من العنف هو فقط العنف المشروع والمسموح به فى المجتمعات الديمقراطية. وهو لذلك ظاهرة متفشية فى المجتمعات المعاصرة. ونجد العنف الثقافى واضحا فى مجال التربية فى عملية التشعيب

والتنـوع والازدواجيـة فى النظـام التربـوى، وكذلك فرض ثقافة الصفوة على بنيـة ومناهج النظام التعليـمى، وفى نمط التـدريس السـائد، وفى شكل المعـانى والرموز المسيطرة على العمل التربوى والموجهة له.

٨- ظهـرت كلمـة Habitus فى الترجـمة الانجليـزية كـمـا هى فى النص الفـرنسى الأصلى، والكلمـة اسم لاتينى مـذكـر معناه بالفـرنسيـة maniére d'être أى «طريقة الحياة». ويستعمل فى مجال الطب بمعنى مظهر عام للجسم كدلالة على الحالة العامة للمرض أو الصحة. والكلمة فى اللغة الفرنسية الشائعة تعنى العادة. لكن، على ما يدور، أنها عند بورديو أبعد من المعنى الشـائع، أى أبعـد من معنى العادة. فهى عنده أقرب إلى المعنى فى الأصل اللاتينى : طريقة الحياة. لذلك نرى أنه لا يمكن ترجمة كلمة The Habitus بكلمة العادة أو التعود. فالكلمة عند بورديو يعنى بها أكثر من نسق سلوكى يعتاده شخص ما. أنها عند بورديو أقرب الى كلمـة الروح Ethos التى تنتظم كل تصرف من تصرفات الفرد فتشكله وتوجهه وتربطه بنسق من التصورات والطموحات والرغبات، سبق غرسه فى الفرد خلال نشأته فى اسرة معينة تنتمى إلى طبقة معينة تتسم هى الأخرى بنسق عام من التصـورات والطمـوحات يطلق عليـها بورديو Class Habitus لذلك أثرنا ترجمة كلمة Habitus بالخصائص النفسية أو الطابع النفسى، الذى ينتظم كل تصرفات الفرد فى المواقف اليومية التى يواجهها، خاصة وأن بورديو استخدام كلمة Habitus فى مـواضع كـثيـرة من كـتاباته كـبـديل لكلمـة Ethos وعـلـى أى الاحوال فمناقشة المفهوم نظريا قد يساعدنا على فهم معنى الكلمة عند بورديو وتحديد اللفظ العربى المقابل لها.

٩- وضع بورديو وزملاؤه اختبارا لغويا ينطوى على بعض المفردات الوهمية، ويطلب من المفحوص اعطاء معانى أو تعريفات لها. وطبق هذا الاختبار على عينة من طلاب التعليم العالى فى فرنسا. وقد وجد بورديو أن اسئتجابات أبناء الطبقات الدنيا لكلمات الاختبار لا تخرج فى مجملها عن عبارات بسيطة مثل «لا أعرف» ... أو «أننى مرهق» ... أو ... «لم أسمع عن هذه الكلمة من قبل». أما استجابة أبناء الطبقات العليا فجاءت فى شكل مسهب مكونة من جمل طويلة ومركبة توضح (أو تهدف إلى توضيح) أصل اللفظ اللغوى ومعناه. والاستجابة بالطبع كاذبة - فالكلمات وهمية. لكن الاستجابة تدل فى النهاية على مدى التمكنات اللغوة التى يمتلكها أبناء الطبقات العليا ويفتقر اليها أبناء الطبقات الدنيا.

١٠- ظهر مفهوم «المنهج الخفى» فى كتابات كثير من علماء الاجتماع التربوى فى مطلع السبعينات. وقد استخدمه P. Jackson (1969) ليشير به إلى تأثير بنية التفاعل داخل الفصل فى تشكيل وعى التلاميذ تجاه التربية والحياة. واستخدمه R. Dreeben 1967 وأيضا S. Bowles & Gintis (1976) بمعنى بنية التنظيم الاجتماعى للتربية وتأثيرها فى تشكيل وتكوين السمات الشخصية لدى التلاميذ. واستخدمه بورديو فى كتاباته التى عرضناها فى هذه الدراسة بمعنى البنية الثقافية للمدرسة بما تنطوى عليها من تفاعل مع ثقافة التلاميذ أنفسهم وفق أصولهم الاجتماعية.

Anyon, Jean. "Elementary Social Studies Textbooks legitimating Knowledge". ***Theory and Research in Social Education***, Vol. 6, No. 3 (Sept. 1978) : 40 - 55.

Apple, M. "The New Sociology of Education : Analyzing Cultural and Economice Reproduction". ***Harvard Educational Review***, Vol. 49, No. 3 (Nov. 1978).

__________ ***Ideology and Curriculum***, London, Boston and Hanley : Routledge & Kegan Paul, 1979.

Bernstein, B. ***Class, Codes and Control***, 3 Vols. London : Routledge and Kegan Paul, 1977.

Bernstein, R. J. ***The Structuring of Social and Political Theory.*** New York : Harcourt and Brace Javanovich, 1976.

Bourdieu, Pierre. "Intellectual Field and Creative Project". In M. Young (ed.), ***Knowledge and Control***. London : CollierMacmillan, 1971a, (161-189).

Bourdieu, Pierre and M. Martin. Scholastic Exellence and the Values of the Educational Systems". In J. Eggleston (ed.), ***Contemporary Research in the Sociology of Education***. London : Methuen, 1974a.

Bourdieu, Pierre "The School as a Conservative Force" Scholastic and Natural Inequalities". J. Eggleston (ed.), ***Contemporary Research in the Sociology of Education***. London : Methuen 1974, b (23-46).

Bourdieu, Pierre. "Cultural Reproduction and Social Reproduction". In A. H. Halsey and J. Karabel (eds), ***Power and Ideology in Education***, New York : Oxford University Press, 1977 a, (a487 - 511).

Bourdieu, Pierre "The Economics of Linguistic Exchange". ***Social Science Information***. Vol. 16, (Dec. 1977b) : 645 - 668.

Bourdieu, Pierre ***Outline of a Theory of Practice***, Teanslaled by Richard Nicc. Cambridge University Press, 1977c.

Bourdieu, Pierre. "Symblic Power' ' in D. Glesson (ed.), ***Identily and Structure***. Drifield : Natterton Books, 1977d (112-119).

Bourdieu, Pierre and Jean, Claude Passeron. Passeron. ***Reproduction in Education, Society and Culture.*** Trans. by Richard Nice. London : Sage Publications, 1977f.

Bourdieu, Pierre and Jean-Claud Passeron. ***The Inheritors : French Students and thier Relation to Culture.*** Trans. by Richard Nice. Chicago : University of Chicago Press 1979.

Bowles, Sand H. Gintis. ***Schooling in Capitalist America : Educational Reform and the Contradictions of Economic Life.*** New York : Basic Books, 1976.

Brookover, W. et al. ***School Social System and Student Achivevment : School Can Make a Difference.*** New York : Preager, 1979.

Coleman, J.S. et al. ***Equality of Educational Opportunity.*** Washington, D.C. : Office of Ed., Department of Health, Education, Welfare, 1966.

Dimaggio, P. "Review Essay : On Pierre Bourdieu", ***American Journal of Sociology***, Vol. 84, No. 6 (May 1979) : 1460 - 1476.

Dougherty, Kevin. "After the Fall : Research on School Effects Since The Coleman Report. ***Harvard Educational Review***, Vol. 51, No. 2 (May 1981) : 301 - 307.

Everhart, R. ***The In - Between Years : Student Life in a Junior***

High School. Santa Barbara : University of California, 1979.

Fay, N. ***Social Theory and Political Practice*** New York : Holmes and Mier Publisher, 1975.

Halsey, A. H. ***Origins and Destinations : Family, Class, and Education in Modern Britain***, Oxford, Clarendon Press, 1980.

Hammersley, M. et al. "Review Symposium on Origins and Dis tinations". ***British Journal of Sociology of Education***, Vol. 2, No. 1, (1981) : 91 - 103.

Heyns, B. Summer Learning and the Effects of Schooling. New York. Academic Press, 1978.

Jackson, P. ***Life in Classroom*** New York : Holt Rinehart and Winston, 1968.

Jencks, C. et al. ***Inequality***. New York : Harper and Row, 1973.

Karabel, J. and A. H. Halsey. ***Power and Ideology in Education***. New York : Oxford University Press, 1977.

Kenneth, J. The Sociology of Pierre Boudieu *"Educational Review,* Vol. 5, No. 3 (June 1973) : 237 - 249.

Persell, C. H. ***Education and Inequality : The Boots and Results of Stratification in American Schools.*** New York : The Free Press, 1977.

Sharp, R. Knowledge, ***Ideology and the Politics of Schooling.*** London : Routledge and Kegan Paul, 1980.

Squires, G. "Education Job, and Inequality : Functional and Conflict Models of Social Stratification in the United States". ***Social Problems***, 24 (April, 1977) : 436 - 456.

Swarts, D. "Pierre Bourdieu : The Cultural Transmission of Social Inequality". ***Harvard Educational Review***, Vol. 47, No. 4 (Nov. 1977) 545-555.

Vogt, W.P. The Inheritance and Reproduction of Cultural Capital". ***The Review of Education***. Vol. 4, No. 3 : 219 - 228.

Williams, R. ***"French Connection : Review of Bourdieu's Reproduction in Education"***. New Society, Vol. 5, (May 1977) 239 - 240.

Willis, P. ***Learning to labor***. England : Saxon House, 1977 : 239 - 240.

Wrong, D. H. "The Over-Socialized Conception of Man in Modern Sociology". *American Sociological Review*, Vol. 26, No. 2 (April, 1961) : 1983 - 193.

الفصل الرابع

التربيـة والبنيـة الاجتـماعية

اولا : لماذا هى بلدان متخلفة

ثانيا: التربية والبنية الاجتماعية

ثالثا: المؤسسات التعليمية فى البلدان المتخلفة

رابعا: التحدى التربوى أمام البلدان المتخلفة

الفصل الرابع
التربية والبنية الاجتماعية

مقدمة

تشكل منظومة البلدان المتخلفة تمايزا فريدا يباعد بينها وبين البلدان الاخرى الرأسمالية أو الاشتراكية، وهذا التمايز يتضح فى الابنية الاقتصادية والاجتماعية والسياسية والتربوية، التى تتصف بمجموعة من الخصائص تجعلها تحتل مكانه ذات أهمية أمام الدارسين والباحثين الذين يتناولون بدراساتهم البلدان المتخلفة أو العالم الثالث أو العالم النامى أو المتطلع للنمو كما قد يحلو للبعض من وصفه بتلك الصفات والنعوت، ولقد احتلت بلدان العالم المتخلف أهمية خاصة لدى كثيرين من الدراسين من أبناء البلدان المتقدمة تركزت جميعها حول الابنية الاقتصادية والاجتماعية والسياسية، ولم تحتل نفس الاهمية لدى الدراسين من أبناءتلك البلدان المتخلفة.

واذا كانت منظومة البلدان المتخلفة قد لاقت من الدارسين والباحثين الاهمية، فان ذلك لا يشمل مجال التربية، حيث نجد أن الدراسات والبحوث التى اجريت فى تلك البلدان قليل جدا، ومن هنا تأتى هذه الدراسة لكى تلقى الضوء على العلاقة التبادلية بين كل من التربية كنظام اجتماعى والبنية الاجتماعية المتميزة لتلك البلدان، اذ أن هذه الدراسة تميط اللثام عن الأسباب الجوهرية لتخلف هذه البلدان وخصائصها العامة وكذلك خصائص البنية الاجتماعية. كما توضح الدراسة العلاقة بين التربية والبناء الطبقى، ملقية

الضوء على مظاهر الانحياز الطبقى للتعليم فى مصر، ثم تتناول المؤسسات التعليمية فى تلك البلدان المتخلفة.

أولا: لماذا هى بلدان متخلفة:

لا شك ان اطلاق صفة التخلف على مجموعة من البلدان دون غيرها، يستلزم منذ البداية مجموعة من الحجج والاسانيد والبراهين على تلك الصفة، وكذلك على تلك البلدان. أو بمعنى أدق يستلزم ذلك ايضاح المنهج المستخدم الذى يؤدى الى تلك الحقيقة. وبصرف النظر عن أن صفة التخلف قديمة قدم الاستعمار، وهى مقولة ظهرت إبان اكتشاف المستعمرات حيث لبس الاستعمار ثوب الحضارة والتقدم كقناع لغزوها. وظلت هذه المقولة مرتبطة بالبلدان الأسيوية والأفريقية التى كانت ومازالت مستعمرات أو اشباه مستعمرات للبلدان الرأسمالية، سواء أيام عظمة انجلترا وفرنسا، أو الآن فى ظل الهيمنه الأمريكية الامبريالية – التى ورثت التركة بكاملها – ولكن التغيرات الدولية والمستحدثات العلمية، أدت الى صيغ جديدة غير تلك التى كانت سائدة فى القرن التاسع والنصف الأول من القرن العشرين.

١ – دعاوى ومحاذير حول تقسيم دول العالم:

ليست بلدان العالم – الكرة الارضية – فى منظومة واحدة متجانسة اقتصادياً واجتماعيا وسياسيا وتربويا، ولكن هناك تباين واختلاف بين بلدان العالم. وهذا التباين والاختلاف لا يرجع الى صدفة أو عوامل طبيعية وراثية، ولكن منشأة بالأساس تقسيمات اقتصادية واجتماعية وسياسية تحددها الخيارات الايديولوجية المطروحة فى تلك البلدان. وهناك دعاوى كثيرة حول

تقسيم العالم الى دول الشمال الغنية – مدينة العالم – ودول الجنوب الفقيرة – ريف العالم. والى دول استعمارية رأسمالية وأخرى اشتراكية، وثالثة نامية أو متطلعة الى النمو أو شبه متقدمة. وهناك ايضا التنظيرة الصينية الشهيرة التى تقسم العالم الى العالم الأول والثانى والثالث... ولكن خلف هذه الدعاوى المتباينة ايديولوجيات تدافع باستماته عن مصالحها الطبقية فى بقاء وتقسيم العالم الراهن وفق توجهاتها فى تحقيق أكبر قدر من النفع فى استكاتيكية الحالة كما هى.

فنحن نجد بيرجالية يقسم العالم الى[1]:

أ – فريق البلدان التى اختارت النظم الاشتراكية منهاجا وحياة لها سواء تحقق ذلك أم مازال فى طور التحقق العبرة بالمعيار على الواقع من حيث توجه وفق الفلسفة الماركسية اللينينية. ونحن نقول رغم انهيار التجربة الاشتراكية فى تلك البلدان، الا إنه يصعب علينا توصيفها الآن، هل هى حقا بلاد رأسمالية كاملة الرسمله، ام هى بلدان سوف تتدهور الاحوال بها وتقف فى محاذاه الدول المتخلفة، لا شك ان المستقبل يحمل الاجابة فى طياته، ويصعب علينا الحكم عليها الان وتوصيفها التوصيف العلمى الدقيق.

ب– فريق البلدان التى ما زالت تدار بقوانين النظام الرأسمالى وعلى الرغم من التناقضات والصراعات الأيديولوجية، الا أن الفريق الأول يقدم نموذجا للتجانس ووحدة العمل على مساحة واسعة الأرجاء. أما الفريق الثانى فينقسم بدوره الى:

١ – البلدان الرأسمالية المتقدمة والمصنعة تصنيعا ممتازا وهى تشكل ما ندعوه غالبا بالمعسكر الرأسمالى أو استحياء بالمعسكر الغربى.

٢ – البلدان المتخلفة التى يكون اقتصادها وسلطاتها السياسية تحت هيمنة الامبريالية. ان هذه البلدان – العالم الثالث – ترتبط جدليا بالبلدان الرأسمالية المتقدمة بعلاقات استغلال وتبعية ناجمة فى جوهرها من الامبريالية نفسها.

ان بلدان العالم المتخلف – الثالث أو النامى كما تسمى – تجد نفسها الآن وبعد التحرر من التبعية الاستعمارية المباشرة – التواجد العسكرى – على مستويات متباينة فى حقل التطور الاجتماعى وهى تتميز بعضها عن بعض من حيث البنية الاجتماعية الطبقية ومن حيث نطاق وشدة حركة التحرر الوطنى، ومن حيث النسبة بين القوى الاجتماعية الطبقية ودرجة تنظيمها.......الخ[٢].

وبذلك فان هذه المنظومة من البلدان ليست متجانسة تماما ولكنها ذات قاسم مشترك فى عديد من السمات التى تحول بينها وبين غيرها من البلدان. ونحن نتبنى وجهة النظر هذه فى تقسيم العالم وفق ما سبق، ولكن ذلك يستلزم منا أن نعرض لوجهات النظر الأخرى.

يطرح سمير أمين المفكر الاقتصادى المصرى وجهة نظره حيث يقسم العالم وفق رؤيته الى دول المركز ودول المحيط ويقصد بدول المركز البلدان الرأسمالية عالية التطور، ودول المحيط ما عداها من بلدان، حيث تتبع دول المحيط المركز فى حركته، واتجاهه ويحكم هذه العلاقة النظام الاقتصادى

العالمى الراهن والسوق التجارى، وبالتالى فهو لا يتعامل مع بلدان نامية أو دول العالم الثالث أو العالم المتقدم، ولكن بلدان تدور فى فلك المركز المسيطر والمحتكر لكافة الأشياء والصراع يكون بين بلدان المركز والمحيط.

كما نجد أيضا التنظيرة الصينية الشهيرة (العوالم الثلاث) التى تقسم العالم الى العالم الأول ويضم مجموعة البلدان الرأسمالية عالية التطور وهى بلدان امبريالية تعيش على نهب واستغلال غيرها من البلدان. والعالم الثانى ويضم دول أوروبا الغربية. والعالم الثالث ويضم ما عدا ذلك من بلدان أخرى، فيما عدا الاتحاد السوفيتى الذى يوضع ضمن بلدان العالم الاول.

ولكننا نود منذ البداية أن نؤكد اختلافنا مع استخدام مصطلح العالم الثالث؛ أو العالم النامى أو المتطلع الى النمو أو شبه المتقدم، كتعريف لمجموعة الشعوب والمجتمعات المتخلفة شكلا وموضوعا. فبغض النظر عن كون هذه التسمية قد أطلقتها مجموعة الدول الاستعمارية والرأسمالية الكبرى على هذه الشعوب غداة حصولها على استقلالها السياسى فى محاولة مباشرة وغير مباشرة للبعد بها عن مجموعة البلدان الاشتراكية والتقارب والتعاون معها، ومحاصرة البلدان الاشتراكية الوليدة غداه الحرب العالمية الثانية، فأن هذه التسمية رغم ما قد حظيت به من شيوع واستخدام حسن النية من قبل الكثير من الباحثين دون مناقشة. فأنه لا يتضمن أية دلالة لغوية إو موضوعية سليمة، فاذا كان هذا هو العالم الثالث، فأين العالم الأول والثانى والرابع... الخ. واذا كان المفهوم الضمنى هما البلدان الرآسمالية والاشتراكية، فأيهما الرقم الأول وأيهما الرقم الثانى؟ وما هو المحتوى الضمنى للعالم الثالث ثم هل انتهى تقسيم الكرة الأرضية الى عوالم ثلاث؟ أم أن المستقبل يعد بأرقام عوالم جديدة (رابع

وخامس...الخ) هذا بالاضافة الى انعدام الصلة المنطقية واللغوية بين الأرقام والمسميات، حين يمكن الحاق الرقم أو ربطة بأى اسم ولا يمكن تحويل الرقم نفسه الى اسم،لأن الاسماء مفاهيم نسبية متغيرة والارقام نظرية مطلقة[٣].

هكذا تتأكد ركاكة وخطأ استخدام هذا المفهوم الشائع باسم (العالم الثالث) كما يتضح ايضا أن تعبير البلدان النامية غير لائق أدبيا فى ظل التبعية الكاملة التى تعيشها معظم هذه البلدان. وكذلك مصطلح (البلدان النامية) فالنمو هنا الى أين؟ وبالقياس بمن؟ ونمو عن ماذا؟ وفى أى اتجاه؟ ووفق أى نظرية اقتصادية أو اجتماعية أو فلسفة...الخ. وبذلك فنحن اميل الى استخدام مصطلح (البلدان المتخلفة) كتعبير عن منظومة البلدان التى تسير فى فلك النظام الرأسمالى العالمى طواعية أو جبرا، ويتحكم هذا النظام فيها وفق قوانين السوق الرأسمالى، وهى مجموعة البلدان التى لا تنتهج الاشتراكية العلمية – وان تشدق بعض سياستها بذلك – سبيلا للخلاص من مشكلاتها وحلا لقضاياها الملحة.

ومصطلح البلدان المتخلفة يحدد لنا أن تقسيم العالم يعتمد بالدرجة الاولى على عديد من المعايير والمقاييس – مؤشرات – منها نصيب الفرد من الدخل القومى ودرجة الاستقرار السياسى والاقتصادى، وحجم الصادرات والواردات ونوعياتها وحجم المعونات الخارجية ومصادرها، ومجالات الاستثمار القومى، ومستوى المعيشة، وأسلوب الحياة، وهذه المؤشرات ايضا تحدد نمط التخلف السائد ودرجته فى المجتمع، ولا يمكن استخدام أخذ المؤشرات دون الاخرى كمقياس للتخلف.

وللبلدان المتخلف أكثر من مدخل للنظر الى التخلف من حيث كونه ظاهرة اقتصادية وسياسية واجتماعية وثقافية وتربوية، ونستطيع أن نؤكد أن التخلف ظاهرة تصيب بعض المجتمعات، وتعنى بطء الحركة فى تحقيق النمو الذاتى لها - وليس فى اللحاق بغيرها - وهى تنبع أصلا من تأثيرات تفاعلية خارجية - وليست متأصلة فى كيان المجتمع بيولوجيا أو وراثيا - وتتجسد فى سوء استغلال الطاقات المادية الكامنة. وضعف البناء الطبقى - سيادة الصفوة الحاكمة - والاطار الثقافى القائمين، وعدم كفاية النظام السياسى فى تحقيق استقرار المجتمع وتنجم عن هذه الحالة مشكلات، تعترض الهيكل الاقتصادى والتبعية أشهرها - وتخلخل البناء الاجتماعى - الثقافى - ونسق القيم أوضحها - وتناوىء النظام السياسى - وفقدان التربية السياسية أظهرها[٤].

٢- خصائص البلدان المتخلفة:

تمتاز جملة البلدان المتخلفة بمجموعة من الخصائص تميزها عن غيرها من بلدان العالم الرأسمالى - الامبريالى - وبلدان العالم الاشتراكى ونستطيع أن نوجز تلك الخصائص فيما يلى[٥]:

- يضم العالم المتخلف ٧٠٪ من البشرية، ومع ذلك فاجمالى دخله - بما فيه دول البترول لا يتجاوز ٣٠٪ من الدخل العالمى.
- تحصل البلدان المتخلفة المنتجة للمواد الأولية على ما لايزيد عن ١٠٪ من سعر بيع تلك المواد للمستهلك النهائى. حتى فى الحالات التى لا يجرى فيها أى تصنيع لتلك المواد.

والفرق تستولى عليه الشركات الرأسمالية من خلال عمليات النقل والتسويق، والمثل الصارخ لذلك هو أن الدولة المنتجة للموز فى امريكا الوسطى تحصل على ٧٠ سنتا فقط ثمنا لصندوق الموز الذى يباع للمستهلك بستة دولارات فى نيويورك.

- تحصل البلدان المتخلفة على ٤٪ فقط من القروض التى يقدمها النظام المصرفى الدولى (صندوق النقد الدولى، مجموعة البنك معا).
- لا ينتج العالم المتخلف حتى الأن، ورغم كل جهود التصنيع إلا ٧٪ من الانتاج الصناعى العالمى.
- فى مجال الفكر والثقافة يخضع العالم المتخلف لتأثير واضح ومسيطر من جانب الدول الصناعية الكبرى، والدول الرأسمالية بالذات، ومن خلال نظم التعليم المنقولة عن الخارج، ومن خلال وسائل الاعلام التى تهيمن عليها تلك الدول.
- يموت عشرات الآلاف جوعا كل عام فى بلدان العالم المتخلف، فى حين يعيش أكثر من مليون فى حالة سوء التغذية المزمنة. وعلى سبيل المثال تستخدم الولايات المتحدة سنويا حوالى ٣ مليون طن من الاسمدة - يمكن أن تساعد على انتاج ٣٠ مليون طن من الحبوب الغذائية - لتربية الحشائش فى ملاعب الجولف وأرضى سباق الخيل.
- تزداد الاقلية الغنية ثراء، ويعيش ٧٥٠ مليون نسمة من أبناء العالم المتخلف تحت مستوى الفقر الذى حدده البنك الدولى ٧٥ دولارا فى السنة).

- نصف سكان البلدان المتخلفة لم يتلقوا أى تعليم فى حين أن ثلثى أطفاله لا يجدون مكانا بالمدارس.
- سوء توزيع الدخل القومى بشكل صارخ، حيث نجد أن ابناء تلك البلاد منقسمين الى أغلبية هائلة تعيش فقرا شديدا أو شريحة ضئيلة العدد - لا تتجاوز ٥٪ من مجموع السكان ذات وجود اقتصادى طفيلى - تعيش حياة شديدة الرفاهية، بينما نجد الطبقة المتوسطة التى تضم اصحاب المهن الحرة والأيدى العاملة الماهرة تمثل قطاعا ضئيلا.
- تعمل الغالبية العظمى من أبناء تلك البلاد فى الانشطة الاقتصادية الأولية فى قطاعات الزراعة وتربية الماشية، وتستخدم أدوات انتاج بدائية وأساليب متخلفة، أما قطاع الصناعة والخدمات، فيتميز بضآله الشأن أمام القطاع الأول من الانتاج، مما يترتب عليه انخفاض متوسط الانتاجية.
- كما يعانى نظام ملكيه الأرضى الزراعية فى تلك البلاد من ظاهرتين متطرفتين تضران الكفاءة الاقتصادية للأرض بشكل خطير، الظاهرة الأولى الملكيات الكبيرة والثانية الملكيات المفتتة.
- انخفاض مستوى التعليم الرسمى من ناحية وعدم انتشاره على نطاق واسع من ناحية ثانية. وهذا علاوة على انتشار الأمية بشكل خطير، وهى حقيقة هامة فى ضعف انتشار وسائل الاتصال. ولا شك أن انخفاض المستوى التعليمى على هذا النحو الصارخ يؤثر تأثيرا مباشرا على الاعداد المهنى والفنى الحديث للأجيال الجديدة ففى مصر لم تتجاوز نسبة

استيعاب الأطفال فى س ٦-٨ حوالى ٨٠٪ عام ١٩٩٢، وبلغت نسبة الامية اجمالا حوالى ٥٦,٥٪ عام ١٩٩١.

٣- عالم الاغنياء وعالم الفقراء:

هناك حقيقة لامراء فيها، ناهيك عن أنها مؤسفة جدا، تفقأ عين كل من يطلع على حياة العالم المتخلف وهى أن بلدان آسيا وأفريقيا وأمريكا اللاتينية تتأخر كثيرا فى المجال الاقتصادى عن الدول المتطورة صناعيا. ولدى الاحصاء العالمى جملة من الادلة تتيح تقدير كل شدة التأخر الاقتصادى فى البلدان المتخلفة ومقدار الحرمانات المادية التى تعانيها شعوبها، وأكثر الأدلة الاحصائية انتشارا، هى مقدار الدخل القومى لكل فرد من السكان.

ففى عام ١٩٧٠ بلغ متوسط دخل الفرد فى الدول الرأسمالية العالية التطور ٢٩٩٠ دولار ١ مقابل ٢٣٠ دولار فى البلدان المتخلفة. واذا استخدمنا هذا الرقم لقياس مدى تأخر المستعمرات وأشباة المستعمرات - البلدان المتخلفة - فليس من العسير أن نتبين أنها تأخرت فى تطورها الاقتصادى عن الدول الرأسمالية أكثر من ١٠ سنوات (٢٢٩٠ : ٢٣٠ + ١٣) كما تجدر الاشارة بخاصة الى أن التأخر النسبى لبلدان آسيا وأفريقيا وأمريكا اللاتينية لا يقل على مر السنين بل على العكس يشتد أكثر فأكثر.

ان هذا الرقم تشوبه رغم كل دلالته، جميع النواقص اللازمة عادة للأرقام الاحصائية الوسيطة، حيث نجد أن جمله الدول العربية المصدرة للبترول تأتى على رأس قمة البلدان التى تتميز بأكبر دخل وطنى للفرد الواحد من السكان.

فهل هذا يعنى أن هذه الدول هى أعلى بلدان العالم تطورا من الناحية الاقتصادية؟

ولا شك أم مثل هذه الاستنتاج سيكون سطحياً للغاية فان المداخيل الرفيعة من البترول تتحول الى ثروات اسطورية بالنسبة للفئات العليا الحاكمة فى هذه الدول، ولكنها لا تخلق أساسا متينا، موثوقا لأجل تطوير الاقتصاد الوطنى. فان مصائر الاقتصاد الوطنى لا تزال تتوقف كليا على الاسواق الرأسمالية الخارجية، ناهيك عن أن احتياجات البترول ليست دائمة لا ينضب لها معين.

وفى مصر كان تطورا حصة الأسر النسبية من الدخل القومى فى صالح قلة لا تتجاوز ٥٪ من عدد السكان فى حين أن أكثر من ٥٠٪ من جملة السكان لم يتطور نصيبها من الدخل القومى خلال عشر سنوات ١٩٦٥ – ١٩٧٥ . والجدول التالى يوضح ذلك:

جدول رقم (١)

تطور الحصة النسبية لمجموعات الاسر من الدخل القومي في الفترة من عام (١٩٦٥ - ١٩٧٥)[٧]

مجموعات الاسر	النصيب النسبى من الدخل القومى		نسبة الزيادة أو النقص
	١٩٦٥	١٩٧٥	
- أفقر ٤٠٪ من الأسر*	١٤٪	١٥,٣٦٪	+ ٩,٧٪
- الـ ٤٠٪ من الاسر المتوسطة الدخل	٣٩٪	٣٥,٦٣٪	- ٨,٦٪
- الـ ٢٠٪ من الاسر المرتفعة الدخل	٤٧٪	٤٩,٠١٪	+ ٤,٣٪
- أغنى ٥٪ من الاسر	١٩,٦٪	٢١,٦٧٪	+ ١٠,٦٪

* يعتبر البنك الدولى ٥٠ دولار أو ٧٥ دولار للفرد فى السنة بأسعار ١٩٧١ م كحظ للفقر تم على حسابه المقارنه.

وما زال التناقض يزداد حدة، ففي تقرير البنك الدولى الصادر فى نهاية ١٩٨١ أشار الى توزيع الدخل فى مصر، الى أن نصف الدخل القومى يستحوذ عليه ٢٠ من السكان وأن ٥٪ وهم الحاصلون على أعلى الدخول فى مصر يستحوذن على ٢٢ من أجمالى الدخل، كما أكد البنك أن ٢٠٪ من السكان – فى أدنى السلم – ينالون ٥٪ من الدخل فقط.

ونورد معطيات أخرى تصف بمزيد من الدقة الهوة الاقتصادية التى تفصل بلدان أسيا وافريقيا وامريكا اللاتينية – الفقراء – عن الدول الصناعية عالية التطور – الأغنياء – فى العالم الرأسمالى. لنأخذ أرقاما تبين الى اى مدى تلبى فى البلدان المتخلفة أبسط حاجات الانسان، حاجاته الى الأكل. هنا نتناول المتوسط اليومى من استهلاك السعرات الحرارية والبروتينات، قد يتساءل البعض بدافع الحيرة: لكن هذه من جديد علامة متوسطية؟ أجل لكنه لا يبقى فى هذه الحالة للأوهام الاحصائية غير مكان صغير جدا. فحتى أغنى شيخ عربى لا يستطيع أن يبتلع يوما بعد يوم من المأكولات بكميات تربو الى مالا حد له على متطلبات الجسم البشرى، يمكن القول أن الطبيعة ذاتها تحرص على مزيد من الدقة فى المعطيات الاحصائية.

فينال الانسان فى اليوم الواحد ٢٥٠٠ :٤٠٠٠ سعر حرارى بمتوسط ٣٠٠٠ سعر حرارى. ان سكان المستعمرات وأشباه المستعمرات هم باغلبيتهم الساحقة فى حالة دائمة من سوء التغذية وهذا يسفر عن عواقب فاجعة تتجلى فى ارتفاع نسبة الوفيات والأمراض، فتنتشر الأمراض الناتجة عن سوء التغذية وبسبب هذه الأمراض يموت فى بلدان الشرق الاوسط مثلا ثلث جميع الاطفال ممن لم يتجاوزا الخامسة من العمر. وفى بلدان افريقيا يصيب مرض

الكفا شيو – كور وهو مرض ناجم عن نقص الزلالات فى الاكل ٩٨٪ من الاطفال ممن تتراوح اعمارهم بين ستة اشهر وستة اعوام[8].

ولنأخذ معطيات عن متوسط العمر فى مختلف مناطق العالم ففى أواخر الستينات وأوائل السبعينات كان متوسط العمر فى امريكا الشمالية وأوروبا الغربية واستراليا تتراوح بين ٦٨ – ٧٥ سنة. وفى امريكا اللاتينية بين ٤٨ – ٦٧. وفى اسيا بين ٤٠ – ٥٠ سنة. وفى افريقيا بين ٣١ –٥٠ سنة. وفى عدد من بلدان افريقيا وامريكا اللاتينية لا يزال متوسط العمر كما كان عليه فى اوروبا فى عهد روما القديمة (حوالى ٣٠ سنة)[9] ولا شك أن هذه النسب تصيب الغالبية العظمى من أبناء الدول المتخلفة، وهى لا شك بعيدة عن حياة القلة – الحاكمة – لما تتمتع به من مزايا اقتصادية واجتماعية تحول بينها وبين الاصابة بكل تلك الكوارث السابقة.

٤ – البنية الاجتماعية للبلدان المتخلفة:

هناك أختلاف واضح وبين فى توزيع الثروة والدخل وبالتالى توزيع القوة بصفة عامة داخل تلك المجتمعات، حيث نجد أن الطبقات التى تستأثر بأكبر نصيب من الملكية ذات طبيعة اقطاعية فى جوهرها، وهى تستأثر فى نفس الوقت بالنصيب الاعنى من القوة السياسية وكون تلك الطبقات ذات طبيعة اقطاعية يعنى انها جامدة غير ديناميكية من الناحية الاقتصادية وذات طابع طفيلى غير منتج. ولا يساعد على تطوير عوامل الانتاج وتجديدها وتوسيعها.

وتتلخص وظيفتها الأساسية فى العمل من أجل الحفاظ على بناءِ القوة وبناء الدخل القائم بالفعل والحيلولة دون تغييره أو تطويره. حقيقة أنها على استعداد لعمل بعض التنازلات لصالح التطور الاقتصادى الحديث، ولكن بشرط ألا يؤدى ذلك التطور الحديث الى اصابتها بأى أذى أو الى الانتقاص من ثروتها وامتيازاتها المكتسبة على مدى الأجيال، خاصة الامتيازات الطبقية فهى حريصة أشد الحرص على عدم تغير البناء الطبقى الاجتماعى القائم بحال من الأحوال[١٠].

وتتميز بحساسية شديدة تجاه كل جديد ينال من ذلك البناء أو يحاول المساس به، حتى لو أدى ذلك الى استصدارها قوانين وتشريعات مجحفه تحول دون أى تغيير فى البنية الاجتماعية تقوم به القوى الاجتماعية الاخرى فى المجتمع.

كما أن الطبقة المسيطرة فى تلك البلدان تجند قوة عسكرية (الجيش - البوليس مكلف من أجل الحفاظ على الوضع الاجتماعى الاقتصادى القائم) الى جانب التشريعات المجحفة وتستخدم لنفس الغرض فى الوقت ذاته قطاعا عريضا من المثقفين المرتزقة الذين ينمون باستمرار عودا وقوة، والذين تطلق عليهم بعض الكتابات (البروليتاريا شبه المثقفة) وتنتمى غالبية أبناء ذلك القطاع من البروليتاريا شبه المثقفة الى الطبقات الدنيا والوسطى (وذلك أساسا من خلال انتشار التعليم والامتيازات المتزايدة التى تمنح لابناء الطبقات التى ظلت محرومة من أى خدمة لمئات السنين) .وتعمل تلك الطبقة شبه المثقفة على تطوير بعض الاساليب والوسائل السياسية التى تستهدف تخفيف السخط الذى تعانى منه الجماهير العريضة وتمتصه وتحوله الى مسارات أخرى -

كالتنفيس عنه فى هوس كرة القدم أو الترويج لبعض الفنون الهابطة عن طريق وسائل الاعلام – ومن الاساليب والوسائل السياسية التى تخدم هذا الغرض ونصادفها فى كثير من البلاد المتخلفة فى الوقت الحاضر بعض الحركات السياسية ذات الطابع المسرحى التى لا تستهدف أحداث تغيير واسع النطاق أو خلق قلقلة أو اضطراب والاحزاب شبه الديمقراطية والتنظيمات النقابية وغيرها من المنظمات الجماهيرية التى تخضع فى الحقيقة لتأثيرات خفية من جانب الحكومات والمصالح الاقطاعية أو الطبقات المسيطرة القائمة بالفعل(١١) وقد تتباين برامج تلك التنظيمات وتتطابق وتتصارع فى الظاهر، ولكنها فى الحقيقة تتفق فى معارضة اجراء أى اصلاحات جذرية على نظم الملكية أو الضرائب أو أى مظهر آخر من مظاهر توزيع الدخل فى المجتمع بشكل يكفل العدالة والمساواه. ولكن هذا لا يمنع من وجود بعض القوى الثورية أو التنظيمات السياسية الثورية التى تطرح افكاراً تختلف تماما مع أفكار الصفوة الحاكمة وهى تطرح البديل الثورى لتلك الحكومات المحافظة، وتشهد على ذلك امريكا اللاتينية والصخب والجدل السياسى الدائر فيها الان.

كما يمتاز البناء الطبقى للبلاد المتخلفة بالثبات بين القلة الحاكمة والمسيطرة والمالكة للثروة والسلطة والمرتبطة بالمصالح الاجنبية عادة وبين بقية جماهير الشعب المكونة من العمال والفلاحين والطبقة الوسطى – المتوسطة – والتى تفتقد كثيرا من الادوات لكى تعبر عن مصالحها كقوى اجتماعية ذات مصالح متباينة مع القلة الحاكمة. ونتيجة لاستخدام جهاز الدولة لادوات القمع تجاه التنظيمات الشعبية والنقابية والاتحادية التى تعبر فى مجملها عن مصالح الجماهير فان هذه الجماهير تفتقد لأهم اسباب تواجدها، وجودها

الاجتماعى وهو الاعلان عن هويتها ومصالحها وطموحاتها، والدفاع عنها كما أن القوى الثورية فى معظم هذه البلدان نتيجة للقمع المستمر والمطاردات البوليسية والاجهاضات من قبل اجهزة الدولة لا تجد لها الفرصة كاملة لتنظيم صفوفها والاعلان بشكل مريح عن هويتها وتوجهاتها، لكى تعبر عن انتماءاتها الطبقية داخل المجتمع.

ان الاغنياء فى العادة يبذلون الجهد لتحويل افكارهم عن مسألة المساواة عندما يحاولون التوفيق بين التفكير والحياة، وبين مثل المساواة والتفاوت الاجتماعى الموجود فى الواقع المعاش. وهذا امر طبيعى. فقد حاولوا فى البداية ان يظلوا متجاهلين تعاسة الفقراء وبؤسهم. ففى كل بلاد العالم يوجد نظام من الحواجز النفسية والايديولوجية يحمى الطبقات الغنية من معرفة الحقائق الاجتماعية المحرجة(١٣).

ولقد تولدت الديمقراطية عن ازلة هذه الحواجز بالتدريج وهى مرحلة هامة بالنسبة للاصلاحات الاجتماعية، لانه تحت ظل الديمقراطية يزداد انتشار هذه الحقائق المحرجة بسبب تعاظم قدرة الفقراء على كشف اوضاعهم وخلق تنظيماتهم وتوحيد صفوفهم فى جماعات لها وزنها، قادرة على توضيح قضاياهم والنضال من أجلها.

ولا شك ان مثل هذه المهمة فى ظل غياب الديمقراطية تشكل عبئا ثقيلا تتحمله الطليعة الثورية فى البلاد المتخلفة، ففى وضع اجتماعى وطبقى شبه جامد وحاد فى التناقض بين القلة المالكة للسلطة والثروة وهى فى معظمها تنتمى الى قطاع السكرتارية — التى تلقت زمام الحكم بعد الاستقلال الوطنى

وازدياد حركة التحرر الوطنى فى معظم البلاد المتخلفة وبين بقية الجماهير الشعبية، وبين سلب هذه الطبقات الاجتماعية من كل ادوات النضال ضد القهر والاستغلال الاجتماعى فى ظل غياب الديمقراطية أو وجود اشكال من الديمقراطية الشكلية تصبح مهمة النضال الطبقى لتغيير وتبديل تلك الاوضاع من اصعب المهام التى تعترض طريق الثورة الاجتماعية والسياسية فى البلدان المتخلفة.

ويزيد هذه المهمة صعوبة ارتباط معظم - ان لم يكن كل - هذه البلاد بالامبريالية الامريكية فى الوقت الحاضر والتى ليس من صالحها تغيير تلك الاوضاع الطبقية، بل بقاؤها والدفاع عن مصالح الطبقة الحاكمة التى ترتبط أوثق الارتباط بالاستعمار الثقافى الجديد والتى تنخرط - بوعى أو دون وعى - فى الصراع الايديولوجى الجارى على الساحة الدولية بين كل من الامبريالية والاشتراكية.

ولا شك أن الحلقة الرئيسية للصراع بين الطبقات الاجتماعية فى بلدان العالم المتخلف هى (الديمقراطية) والتى بدونها لا تستطيع القوى الثورية - الطليعة الثورية - للطبقات الشعبية أن تعبر عن وجودها الاجتماعى وطموحاتها. ولكن السؤال الجوهرى هو: من سوف يعطى من؟ هل الاغنياء المالكين للسلطة والثروة - فى حاجة الآن للتنازل عن مصالحهم لصالح الفقراء؟ وما هو مقدار هذا التنازل وحجمه وحدوده ان تم؟ وبأى شكل سوف يتم؟ ولا شك أن هذه اسئلة تضعها الطبقة الحاكمة نصب أعينها عند الاجابة على الاسئلة السابقة. فهى قد تضطر الى بعض التنازلات فى حاله الازمات الحادة - الاجتماعية أو السياسية أو الاقتصادية وفى حالة احتدام

الصراع، فتحاول أن تتجنبه بأن تلقى ببعض الفئات للفقراء، الى أن تدير الامور وتستحكم الحلقة من جديد، وتخلق أشكالا جديدة من القهر والقمع، سرعان ما تدفع بهذه الطبقات الشعبية الى نقطة البدء من جديد.

أن المهمة بلا شك صعبة ومريرة، ولكن لاسبيل ولا خيار الا الخوض فى غمارهالانه لن يتحقق أى تقدم اجتماعى فى تغيير البنية الاجتماعية لصالح الطبقات الشعبية فى هذه المجتمعات الا بالخوض فى هذه المعركة المصيرية. فالتغيير الاجتماعى المنشود سوف يكون وليد حركة وصخب وجدل تلك القضايا التى يجب أن تثار باستمرار، على كافة الأصعدة، لانه دون ذلك كله، فأن البناء الطبقى والبنية الاجتماعية لهذه المجتمعات سيظل ثابتاً لأمد ليس بالقصير.

ثانياً: التربية والبنية الاجتماعية:

عندما نتحدث عن التربية يجب أن نسأل أولا عن وظيفتها فى اعادة صياغة المجتمع واستمرار التشكيل الاجتماعى، وتعمل هذه الوظيفة على المستويين: مستوى الانتاج الايديولوجى (العقائدى) ومستوى كمية القوى المنتجة. وفى هذا الإطار المزدوج لا تقوم التربية بطريقة مرضية وفعالة مالم ترتبط وظيفتها فى استمرار التشكيل الاجتماعى ارتباطا صحيحا بنمط الانتاج السائد والمميز لمجتمع معين- وحيث أن المجتمع لا يمكن أن يقتصر على قاعدته أو بنائه الاول، فكيف تحدد العلاقات بين هذا البناء الاول (الاساس الاقتصادى) والبناء التراكمى أو الفوقى (الاساس - السياسى - الايديولوجى) الذى تنتمى اليه التربية؟ ولا تتشابه هذه العلاقات فى الانماط المختلفة

للانتاج، ومهما كان نمط الانتاج فمن المؤكد أن الاساس الاقتصادى هو المهيمن فى نهاية الامر فأذا ما وافقنا وسلمنا بالحقيقة القائلة بأن الحياة المادية هى التى تشكل سائر مظاهر الحياة الاجتماعية فهو يعنى ان مستوى تنمية القوى المنتج، الذى يتحدد بالحجم النسبى لفائض الانتاج وهو الذى يشكل الحضارة، غير أنه من المهم أن نميز بين هذا التحديد وبين مسألة أيهما المسيطر الأساس الاقتصادى أو الأساس السياسى الأيديولوجى. حتى نستطيع أن نوضح تلك العلاقة الجدلية بين كل من التربية والبنية الاجتماعية فى البلدان المتخلفة[١٣].

(١) التربية والمجتمع:

التربية والمجتمع صنوان مرتبطان بعضهما ببعض ارتباطا وثيقا لا شك فيه. ويمكن اتخاذ أى منهما دليلا ومؤشرا على كيفية نمو الاخر وتطوره فى أبعاده الأساسية. وللتربية فى المجتمع وظائف اجتماعية لا يفيد اغفالها أو التعامى عنها وهذه الحقيقة عن الترابط الوثيق والتبادل بين المجتمع والتربية تزداد قبولا يوما بعد يوم لدى الخاصة والعامة فى معظم بلاد العالم، بنسبة الوعى الاجتماعى الذى يبلغونه[١٤].

ان الادب التربوى الحديث يشدد بشكل خاص على طبيعة العلاقات المتشابكة والمتبادلة بين التربية والمجتمع. ويمكن التنوية باتجاهين كبيرين الاول يقول: التربية بحكم استقلالها النسبى، تنتج علاقات اجتماعية جديدة. والثانى يقول: أن التربية تعيد انتاج علاقات الانتاج القائمة. وعلى أية حال يبدو وكأن التربية مرتبطة بشدة بواقع العلاقات الاقتصادية والاجتماعية السائدة

خارجها. وهذا امر يتضح للباحثين أكثر فأكثر، ويلقى الاعتراف به قبولا متزايدا فى العالم كله.

أن التربية باعتبارها فى التحليل الاخير وسيلة من وسائل تشكيل الوعى الاجتماعى للفرد والجماعة. تبقى ظاهرة فوقية تجد أسبابها العميقة فى البنى التحتية للمجتمع وهنا تفرض نفسها مقولة كارل ماركس الشهيرة: أن وعى الناس لا يحدد وجودهم بل على العكس من ذلك، فان وجود الناس الاجتماعى هو الذى يحدد وعيهم. يبقى طبعا أن التحليل الموضوعى هو الذى يكشف صحة المقولات أو خطأها من حيث كون التربية وسيلة لتشكيل الوعى الاجتماعى على المحيط الفردى والجماعى، وبذلك تصبح التربية ذات صلة أساسية بالبنية الاجتماعية السائدة فى المجتمع إما دعما لها أو تنبأ لغيرها من البنيات الاجتماعية.

(٢) التربية والبناء الطبقى:

أن أهم ما يميز الطبقات الاجتماعية[٩] فى البلدان المتخلفة هو العلاقات التراكبية فيما بينها لصالح الطبقات المالكة — للثروة والسلطة — والاكثر غنى، والارقام المعروفة فى هذا المجال، تبين الفروق الاقتصادية الحادة التى تفصل بين الطبقات الاجتماعية. ففى بلد مثل لبنان، حيث الفروق الاجتماعية الأقل من سواها فى الكثير من البلدان المتخلفة يملك حوالى ٤ ٪ من السكان ثلث الدخل القومى، ويملك ١٤ ٪ من السكان الثلث الثانى ويملك ٨٢٪ من السكان الثالث من الدخل القومى. وفى مصر ليس الحال أفضل ولكنه أسوأ بكثير، حيث نجد أن ٥ ٪ من السكان يملكون ٢٥ ٪ من الدخل القومى

و٢٠٪ من السكان يملكون ٥٠٪ من الدخل و ٧٥٪ من السكان يملكون ٢٥٪ من أجمالى الدخل القومى.

ولا شك أن التخلف التعليمى الذى تعانيه البلدان المتخلفة بالمقارنة مع البلدان الرأسمالية، لا يمنع من البحث عن الفروق التعليمية القائمة بين الطبقات الاجتماعية المختلفة فى البلدان المتخلفة نفسها. ومن هذه الزاوية نستطيع أن نكشف العلاقة بين الطبقات الاجتماعية ونظم التعليم السائدة فى تلك البلدان.

فنحن نجد نسبة ٥٠٪ من السكان الذين فى عمر المرحلة الابتدائية والمستبعدين أصلا من أى شكل من أشكال التعليم، ينتمون الى الطبقات الاجتماعية الاكثر فقرا. الى جانب ذلك يجب التأكيد بأن حوالى ٥٠٪من المتعلمين فى المرحلة الابتدائية يتركون المدارس قبل أن يمضى على وجودهم فيها سنتان أو ثلاث، وهؤلاء بدورهم ينحدرون من الطبقات الاجتماعية الفقيرة - غير المالكة - أى أن هناك حوالى ٧٥٪ من السكان ينتسبون فى الوقت نفسه الى الطبقات الاجتماعية المسحوقة والبائسة اقتصاديا. وهذه النسبة تستدعى مباشرة فى الذهن النسبة نفسها تقريبا لسكان الريف والعاملين فى قطاع الزراعة والذين يمكن اعتبارهم خارج جسد التعليم والجدول التالى يلقى الضوء على ذلك.

جدول رقم (٢)

نسبة السكان غير الامين الي مجموع السكان

فى العالم[١٥]

المتغيرة الدولة	الدول الغنية	دول الأوبيك	الدول الفقيرة	العالم
(مليون)				
- السكان غير الاميين	٧٥٨	١٨	٧٤٦	١٥٠٤
- نسبتهم المئوية الى مجموع السكان	٦٨,٩	١٨,٠	٢٦,٦	٣٧,١٦

ومن المؤكد أن عدم وجود المدارس الابتدائية بأعداد كافية فى المناطق الريفية، الى جانب نوعية التعليم الذى تبثه هذه المدارس أذا وجدت. مسئول الى حد بعيد عن استبعاد هؤلاء المواطنين. ولا يمكن القول أن انتفاء الرغبة الى التعليم عند المواطنين الفقراء هو المسئول عن عدم ارسال أبناءهم الى المدارس. ذلك أن هذه الرغبة هى فى جوهرها عملية اجتماعية (تأخذ بعين الاعتبار مجموع العلاقات الموضوعية القائمة بين الطبقة الاجتماعية التى ينتمى اليها الفرد ونظام التعليم السائد)[١٦].

ان تجربة البلدان الرأسمالية المتقدمة فى هذا المجال تؤكد على أن تعميم التعليم الابتدائى على جميع الطبقات الاجتماعية، يستلزم بالضرورة تحقيق مجانية هذا التعليم وتقديم المساعدات المادية والعينية للعائلات المحتاجة اقتصاديا. وبهذا المعنى نقرأ فى خطة (لانجفين – فالون Langevin - Wal-lon) التى تناولت اصلاح التعليم الفرنسى ما يلى: ان المجانية القائمة فى

النصوص ليست الا خدعة اذا ما بقيت مقتصرة على الغاء تكلفة الدراسة، واذا لم تأخذ بعين الاعتبار شروط المعيشة ووسائلها عند المتعلمين. وذلك انه فيما يتعلق بالعلاقات تعتبر ارباح الأولاد عن أعمالهم ضرورية والولد العامل ملزم بالمساهمة في ميزانية العائلة وبدون هذه المساهمة يستحيل على العائلة ماديا أن تستمر[١٧].

وفى ضوء ذلك يمكن أن نطرح السؤال التالى: بالنسبة للمتعلمين فى مراحل التعليم المختلفة، ما هى انتماءتهم الطبقية؟

ومن الملاحظ أن معظم البلدان المتخلفة (سوى قلة من هذه البلدان بدأت تعيد النظر فى تراثها التعليمى الاستعمارى) تعرض أمام تلاميذها مؤسسات تعليمية ترتبط بشكل دقيق بطبقات اجتماعية محددة. والعامل الحاسم فى عملية اختيار هذه المؤسسات أو تلك هو الدخل المادى للطبقات الاجتماعية المختلفة. بمعنى أن هناك مدارس حكومية وضعيفة المستوى فى الغالب تتجه صراحة للطبقات الفقيرة. وهناك مدارس أفضل مستوى لكنها أغلى تكلفة وتتجه للطبقات الاجتماعية المتوسطة. وعلى رأس الهرم هناك مدارس موازية (الدروس الخصوصية) بالنسبة للتعليم الرسمى الحكومى وهى طبعا للقادرين ماليا، ولها من الأهمية الكثير بحيث أن محك الاختيار للانتقال من المراحل التعليمية المختلفة هو مجموع الدرجات.

وهكذا يمكن القول أن وجود المدرسة مرتبط مباشر بالثمن الذى تشترطه لبضاعتها، هذا الثمن الذى يحدد بكل دقة الطبقة الاجتماعية القادرة على تحمله وبشكل واضح يمكن القول ايضا: أو وجود طبقات اجتماعية

بامكانات اقتصادية متباينة أفرز مؤسسات تعليمية تستجيب فى جودتها وتكلفتها لهذه الامكانات أى أن البنيات الاجتماعية القاسية والعازلة تجد صداها دائما بنيات تعليمية أكثر قسوة وعزلة.

وانطلاقا من هذه الظاهرة، يجب معاودة فهم النسب المرتفعة جدا من الاهدار المدرسى الذى يخضع له المتعلمون فى البلدان المتخلفة. أن التصفية المدرسية التى تتخذ أشكالا مختلفة وحادة كالتأخير والرسوب والتسرب، تصيب بشكل خاص تلاميذ المدارس ذات النوعية الضعيفة، هذه المدارس التى يأتيها زبائنها بحكم مجانيتها من الطبقات الكبيرة - الرأسمالية - التى تسمح لها امكاناتها الاقتصادية بالتوجه الى المؤسسات التعليمية ذات النوع الجيد والانتاجية المرتفعة، فتكاد تكون بمعزل عن أى تصفية مدرسية ومن هنا يمكن القول: أن مجمل التلاميذ المنحدرين من الطبقات الرأسمالية يكملون دراساتهم الثانوية والعالية، فى حين تتم تصفيه أبناء الطبقات الشعبية تدريجيا وقبل الوصول الى الجامعة أى أن كل طبقة اجتماعية تستهلك أخيراً من التعليم ما تسمح به امكاناتهم الاقتصادية. والدراسات القليلة التى تناولت العلاقة بين الأصل الاجتماعى والنجاح المدرسى فى بلدان العالم تؤكد ذلك بوضوح. والجداول التالية توضح ذلك بجلاء فى كل من مصر وفرنسا.

جدول رقم (٣)

الفرص الدراسية تبعا للاصل الاجتماعى

(فرنسا ١٩٦٥ - ١٩٦٦)[١٨]

الانتماء المهنى والاجتماعى للأب	الفرص الموضوعية للألتحاق بالجامعة	معدل التوزيع بين أنواع التعليم المختلفة				
		علوم	آداب	حقوق	طب	صيدلة
عمال زراعيون	١	٤٥,٣	٣٨	١٢,٩	٣,٣	٠,٨
ملاك زراعيون	٨	٣٩,٣	٣٥	١٦,١١	٦,٣	٣,٣
عمال	٣,٤	٤٢,١	٣٧,٢	١٤,٧	٥	١
موظفون	١٦,٢	٣١,١	٣٥,٥	٢١,٥	٩,٢	٢,٧
مديرو أعمال صناعية وتجارية	٢٣,٢	٣٠,٥	٣٠,٦	٢١,٦	١٢	٤,٨
مديرو صناعيون	٧١,٥	٢٦,٦	٢٦	٢٦,٥	١٤	٦,٤
كوادر متوسطة	٣٥,٤	٣٤,٣	٣٥	١٨	٩,٩	٢,٨
مهن حرة وكوادر عالية	٥٨,٧	٣٠	٢٧	٢١,٥	١٦,٢	٥,٢

جدول رقم (٤)

يوضح مهن آباء المتعلمين المشتغلين بالحكومة والقطاع العام

(مصر - ١٩٦٢)[١٩]

مهنة الاب والاصل الاجتماعى	٪ ذوى التعليم العالى	٪ ذوى التعليم الثانوى
رجال أعمال	٣٠,٨	٣٣,٥
مهن حرة	٢٦,٩	١٧,٧
عمل كتابى	٢,٧	١٨,٠
عمل فنى	٤,١	١٢,٧
وظائف ادارة عليا	٣,٩	٠,٨
وظائف علمية وهندسية	٢,٣	٠,٧
عمل يدوى	١,٤	٢,٨
مهن أخرى	٩,٩	١٣,٨

جدول رقم (٥)

نسب طلاب جامعه القاهرة والازهر بحسب مهن أبائهم

(مصر - ١٩٦٦)[٢٠]

مهنة الاب	٪ جامعة القاهرة	٪ جامعة الأزهر	٪ مجموع السكان
مهنيين	٣٣,٢	١٧,٩	٣,٨
صغار موظفين وكتبة وشيوخ	٢٣,٠	١,٨	٣,٨
ملاك آراضى واصحاب مشروعات	٢٩,٣	١٩,٦	٨,١
عمال	٥,٦	٧,٧	٧٨,٣
فلاحون	٥,٨	٤٥,٥	٥٤,٣
غير محددة	٣,١	٨,٠	١,٨

وبنظرة شاملة الى الجداول السابقة التى ليست فى حاجة الى قراءة تربوية، حيث تبين الارقام ذلك، يتضح لنا أن الفرص التعليمية المتاحة لابناء الطبقات الشعبية – العمال والفلاحين – والذين يعملون عملا يدويا مأجورا، فرص قليلة بالقياس الى بقية طبقات المجتمع الاخرى وذلك فى كل من فرنسا ومصر – واذا كانت بيانات هذه الجداول تعود الى الستينيات ولا سيما فى مصر فان الحال فى السبيعنات والثمانيات أسوأ بكثير من الشعارات التى رفعت فى الستينيات كانت تميل الى ترجيح كفة الفئات والطبقات الشعبية – ولاسيما العمال والفلاحين – حيث بلغت نسبتهم الى مجموع السكان حوالى ٥٦,١ ٪ والفرص التى اتاحت لابنائهم فى جامعتى القاهرة والازهر حوالى ١١ ٪ فاذا كان هذا هو حال الستينات فان السبعينيات والثمانيات بعد تكريس سياسة الانفتاح الاقتصادى وازدياد حدة التناقض الطبقى واتساع الهوة بين من يملكون ومن لا يملكون فان الحال ولا شك أسوأ بكثير.

وفى الواقع تبدأ اللامساواة التعليمية بين الطبقات الاجتماعية منذ الصف الأول الابتدائى حتى الجامعة، مرورا بالتعليم الثانوى حيث تتخذ شكلها الواضح – كما هو مبين فى جدول (٣) حيث تظهر الامتيازات التعليمية لابناء الطبقات العليا الذين يختارون الدراسات الأعلى مرودوا اقتصاديا واجتماعيا كالطب والهندسة فى حين يتكدس أبناء الطبقات الفقيرة الذين يصلون بصعوبة بالغة للجامعة فى كليات الآداب والعلوم الانسانية.

٣- تزييف الوعى - الايديولوجيا السائدة:

أن الفروق الاجتماعية - التعليمية الحادة فى البلدان المتخلفة، تطرح مسألة العلاقة بين مضمون التعليم أو ايديولوجيته من جهة، وبين الطبقات الاجتماعية المختلفة من جهة أخرى.

ومن هذه الزاوية يلاحظ أن النموذج المعرفى الذى خلفه المستعمرون بقى سائدا فى مدارس البلدان المتخلفة، وجامعاتها رغم استقلالها السياسى، كما استمر استيراد البضائع التعليمية بدءا بالمناهج والطرائق وأساليب الامتحانات، وانتهاءا بالكتب المدرسية، ومؤخرا بالآلات والأدوات المعملية. حتى اللغة الأجنبية استمرت فى الكثير من البلدان باعتبارها اللغة الأساسية للحصول على الثقة والعلم، وإذا كان لهذا النقل، ومهما بلغت اقلمته مع الواقع، ما يبرره من زاوية من الزوايا، فان آثاره الاجتماعية لايمكن تجاهلها، وأن دراسات تربوية كثيرة، أثبتت أن مضمون التعليم فى البلدان الغربية ليس محايدا اجتماعيا. وأن المدرسة تتبع مجموعة من المعايير الاجتماعية التى تختار بموجبها مناهجها وطرائقها وامتحاناتها وهذه المعايير التى ليس اقلها اعتبار المعرفة مسألة لفظية وتجريدية وهى المسئولة الى حد بعيد عن نجاح أورسوب أبناء الطبقات الاجتماعية المختلفة، وبهذا المعنى يقول (بودلو Boude-lat واستابليه Establet) عن مضمون التعليم الفرنسى: (عندما تفرض المدرسة على الجميع لغة البعض وتاريخهم وعالمهم الاجتماعى، وعندما تكتب كل ما من شأنه أن يسمح للآخرين أن يفهموا واقعهم الفعلى، فانها لا تنتج فقط تلاميذها الممتازين وانما وبشكل خاص - تلاميذها الأغبياء)[٢١].

أن الأثر الاجتماعي الذى يتركه هذا النموذج ا ـــى الغربى فى مجتمع التلاميذ والطلاب فى البلدان المتخلفة يكاد يكون مـ ـما، ناهيك عن أن هذا النموذج أفرز فى مجتمعات محدودة يؤدى وظيفة ـتماعية محددة هى المحافظة على علاقاتها الاجتماعية – الطبقية – ـائدة، تقوم الى جانبه مشكلات أخرى فى البلدان المتخلفة كالتعليم باللغ ـأجنبية حيث يتفوق الى حد بعيد أبناء الطبقات البرجوازية، وبتعبير آخـ ـا كانت (البكالوريا) الفرنسية تبدو وكأنها خصصت لأبناء الطبقات الاجتمـ ـة الميسورة فى المجتمع الأم، فكيف سيكون أثرها الاجتماعي فى بلدان أخر حيث يظهر التعليم باللغة الفرنسية وكأنه من امتيازات الطبقات الميسورة ايضـ ؟ ان استمرار النموذج الغربى للتعليم فى البلدان المتخلفة لم يكن ليحدث ـلا استمراره فى أداء وظيفته الاجتماعية ، هذه الوظيفة التى يمكن تلخيصـها باعطاء الامتيازات الاقتصادية والاجتماعية القائمة شرعيتها التعليمية، وبـ ـلك فهو يقوم بتزييف وعى الطبقات الشعبية بمحاولة اضفاء الشرعية على تلك النظم المتخلفة والظالمة.

وفى هذا الخصوص تقول بعض التفسيرات: أن التـ ـف والتبعية للقوى الاجتماعية السائدة فى البلدان المتخلفة يحملان فى طياتهما تخلف هذه القوة الاجتماعية وتبعيتها التعليمية وكما أنها تستورد البضائع المادية المصنعة فى الغرب، فانها تستورد فى الوقت نفسه أدوات المعرفة وبشكل عام الايديولوجيا التى صاحبت انتاج هذه البضائع وحتى قامت أنظمة التعليم على هذه المعرفة، وهذه الأيديولوجيا فى مجتمعات قائمة بدورها على الامتيازات الطبقية، فانها تعرف كيف تضع نفسها فى خدمة هذه الامتيازات.

وبهذا المنطق يجب فهم الاصلاحات التعليمية التى أدخلتها بعض البلدان المتخلفة على أنظمتها التعليمية – التعليم الأساسى فى مصر ١٩٨١ – والتى جاءت فى معظمها تستوحى ما يجرى فى الغرب دون أى تغير جذرى لمفهوم المعرفة نفسه ومن هنا استمرت أنظمة التعليم فى هذه البلدان رغم كل النوايا الطيبة، تؤدى على أكمل وجه وظيفتها الاجتماعية التقليدية وهى خدمة العلاقات الطبقية السائدة فى المجتمع.

وتأتى دراسة بوتومور للعلاقة بين البناء الطبقى والتربية والتى قام فيها باستعراض تلك العلاقات فى الهند ولقد توصل الى جملة من النتائج والحقائق تؤكد مجموعة المقولات النظرية السابقة أهمها: أن النظام التربوى قد عمل على ابقاء الهوة – بل وتعميقها بين الطبقات العليا والسواد الأعظم من السكان وتضخم هذا الفصل بتحويله الى فاصل فى اللغة والثقافة العامة بين الطبقتين[٢٢].

وبذلك فان نظام التربية الهندى يجسد ويعمق التناقض تبين القلة والأكثرية، كما أنه يمسخ ثقافه ولغة الأغلبية، على حساب ثقافة ولغة الطبقة العليا التى تسيطر على النظام التربوى وبذلك يعمل هذا النظام على تزييف وعى الطبقات الشعبية فى كونها طبقات دونية ليست أهل لأى امتياز من الامتيازات التى تتمتع بها الطبقة العليا. وليس هذا فى الهند فقط ولكنه مثال يمكن القياس عليه للبلاد المتخلفة جميعها.

٤- مظاهر الانحياز الطبقي للتعليم في مصر:

ان التعليم في مصر مايزال يعكس ملامح البناء الطبقي في المجتمع وأن هذه الحقيقة تتدعم يوما بعد يوم عن طريق عدة شواهد منها:

١- على الرغم من أن التعليم قد اصبح مجانيا منذ عام ١٩٦٢ في جميع مراحله، فان التلاميذ لا يتلقون كما هو معروف أية منح مالية لسد نفقات دراستهم ومعيشتهم (الا في حالات استثنائية) ومن هنا فانهم يعتمدون على اسرهم فان تدبير تكاليف المعيشة، فضلا عن المصروفات الدراسية وتكلفة الكتب والأدوات والدروس الخصوصية[٢٣] التي اصبحت بمثابة (مدرسة موازية للمدرسة الرسمية) ومن الواضح أنه في ظروف مصر الاقتصادية والاجتمايعة حيث الأسر الكبيرة والفقر المدقع يعيش أكثر من ٤٠٪ من الأسر تحت خط الفقر، فمن المألوف أن يجد الطالب اسرته ليست عاجزة فقط عن تدعيمه ماليا لأكثر من الأعوام الستة الأولى من الدراسة الأولية، بل ومحتاجة كذلك الى اسهامه المادى لكي يساعد بقية الأسرة.

٢- لم تستطع الدولة أن تحقق نسبة الاستيعاب الكامل وذلك حسب احصائيات وزارة التربية والتعليم لعام ١٩٧٨/٧٧ حيث بلغت ٩و٨١٪ من جملة الملزمين (٦-٨ سنوات) وبالمدارس الخاصة بمصروفات ٧ر٤٪ وفي عام ١٩٨٦/١٩٨٥ لم تتجاوز النسبة ٨٥٪ من جملة الملزمين، وهذه النسب تهبط في الريف عنها في الحضر وفي الأحياء الشعبية والقرى التي لا توجد بها مدارس اعدادية، حيث توضح احصائيات عام ١٩٩٠ أن نسبة الاستيعاب بلغت ٨٩,٩٪ في المناطق الحضرية، فحين بلغت ٧٦,١٪ في الريف. كما بين تقرير البنك الدولي ارتفاع معدلات

عدم القيد فى مصر، اذ بلغت ١٨ ٪ من جملة الاطفال الذين تنطبق عليهم شروط الالتحاق بالتعليم. ولاشك أن أكثر من ثلث الأطفال فى سن الالزام لا تجد الدولة لهم مكانا في المدرسة الأولية. ومنهم من الأسر الميسورة التى تقصد بهم مدارس الحضانة ومدارس اللغات ويترك أبناء الفقراء فى الشارع حيث لايجدون ثمنا لنفقات دور الحضانة ومدارس اللغات[٢٤].

٣- ظاهرة التسرب من الظاهرات التى تواجهها المدرسة الابتدائية بصورة أكثر، خصوصا فى القرى عنها فى المدن وتبرز هذه الظاهرة فى الأحياء الشعبية من المدن التى يتسم سكانها بقلة الدخل، وتنخفض أو تكاد فى الأحياء الراقية والمرتفعة الدخل.. كذلك فان هذه الظاهرة أكثر ظهورا فى القرى البعيدة، عن مواقع المدرسة، وبصفة خاصة فى القرى النائية، كما أنها أكثر وضوحا بالنسبة للبنات عها للبنيين وعلى الأخص فى الريف وبين الأوساط محدودة الدخل.

٤- تؤكد نتائج الدراسات التى أجريت على ظاهرة التسرب للعام الدراسى ٧٢/٧١، ١٩٧٧/٧٦ على مايلى[٢٥]:

- أن اعلى نسبة للتسرب كانت بين ابناء الفلاحين ٤٥٫٦٪ واقل نسبة بين أبناء التجار ٣٫٤٪ أما ابناء العمال فكانت ٣٢٫٦٪ الموظفين ٦٫٧٪ وتتفاوت فى القرى المختلفة.
- أن أعلى نسبة تقع فى الأسر التى عدد افرادها ٥ افراد ٢٥٫٢٪ ثم ٤ افراد ٢٢٪ يلى ذلك الأسر التى عددها ٧ فاكثر والتى عددها ٣ حيث تبلغ فى الحالتين ١٥٫٤٪ واقل نسبة فى الأسر التى عددها اقل من ٣ افراد ٦٫٧٪ وتتفاوت فى القرى المختلفة.

- أن الفقر ومستوى المعيشة الاقتصادية له تأثير على تسرب التلاميذ حيث وجد أن المتسربين لايوجد بينهم حالة واحدة لذوى الدخل المرتفع بينمـا ٣٧,٥٪ لذوى الدخل المتـوسط، و٥٦,٢٪ لذوى الدخل المنخفض.

- ارتفـاع معـدلات التسـرب فى سنوات الحلقـة الأولى من التعليم الاساسى، حيث بلغت ٣٤٪ بين الذكور، و ٣٤٪ بين الاناث، وتزيد هذه المعـدلات فى الريف عنهـا فى الحضـر حسب تعداد واحصائيات عام ١٩٩٠.

- ويتضح مما سبق أن ظاهرة التسرب حسب بيانـات الـوزارة من التعـليم الابتـدائى يعانى منهـا الأسر الفـقـيرة ٤٠٪ من عـدد السـكان وسـكان الأحياء الشعبية والفقيرة حيث دواعى التسرب إقتـصاديـة واجتماعية بالدرجة الأولى وتنتفى فى الأحـياء الراقية حـيث يمـكن اصحـاب الثروة والسلطة واصحـاب الدخل المرتفـع والقـادرين على تحـمل نفـقـات التعلـيم أيـا كـانت هذه النفـقات.

٥- أن الانتقال من مرحلة تعليمية الى مرحلة أخرى انما يتم على اساس مجموعة الدرجات التى يحصل عليها الطالب فى نهاية كل مرحلة تعليمية. ولسنا بحاجة الى أن تؤكد أن فرص الحصول على درجات اعلى تتوفر بنسب احصائية اوضح لأبناء الأسر ذات المستوى المعيشة المتيسر أضف الى ذلك أن النظام الحالى اصبح يعتمد على الدورس الخصوصية - المدرسة الموازية - بصورة أساسية لزيادة فرص رفع المجموع ، ولاشك أن الأسر الميسورة الحال هى الأقدر عن غيرها على هذا النوع من الانفاق، فاذا لم تجد كل هذه المحاولات فى حصول الطالب على مجموع فان

اسرته المتيسرة تستطيع أن تلحقه بمدرسة خاصة بمصروفات أو جامعة بيروت العربية وجامعة القاهرة فرع الخرطوم. ناهيك عن الجامعة الأميريكية، وما تمثله من تواجد فكرى وثقافى يكرس التبعية والهيمنة الفكرية.

٦- أن وجود المدارس الخاصة - التعليم الخاص عموما - انما يحد من الصفة التنافسية للنظام التعليمى. ويشكل اداة تعترض مجانية التعليم الفعلية. من حيث أنها تفرض تمايزا بين الطبقات الاجتماعية فى الفرص التعليمية، وتشكل ايضا انحيازا تعليميا للقادرين على حساب العاجزين ماديا ولعله من الطريف أن نلحظ أنه حتى فترة الستينات (مع ما تميزت به حديث متكرر عن الاشتراكية وتكافؤ الفرص) نجد أن التعليم الخاص (بمافيه مدارس اللغات) قد توسع ولم ينكمش سواء من حيث اعداد التلاميذ أو من حيث نسبتهم للمجموع الكلى. فقى الفترة من عام ١٩٦٤/٦٣ - ١٩٦٦/٦٥م زادت نسبة القيد فى المدارس الاعدادية الخاصة من ٢٥ الف ١٧٪ الى ٥٥ الف٥ر٢٥٪[٢٦]. وفى السبعينات زادت النسب الى أن اتسعت رقعة التعليم الخاص داخل النظام التعليمى حيث استوعب حوالى ١٠٪ من جملة المقيدين فى مراحل التعليم العام وخاصة فى المدينة وبالذات فى المدن الكبرى. وقد بلغ عدد هؤلاء التلاميذ المنخرطين فى التعليم الخاص حوالى ٥٦٥,٠٠٠ تلميذ وتلميذة فى العام الدراسى ٧٥/٧٤ أى أكثر من نصف مليون تلميذ. كان نصيب التعليم الابتدائى منهم ٥٪ والاعدادى ١٨٪ والثانوى العام ٢٠٪ والثانوى الفنى ١٤٪.

٧- وحود عنق زجاجة فى النظام التعليمى بعد كل مرحلة تعليمية وعادة ما يتمكن ميسور والحال من تدبير حل اقتصادى له ولكن يأتى بعد ذلك

فى نهاية المرحلة الثانوية، عنق زجاجة آخر اكثر صعوبة من سابقة، اذ أن دخول الجامعة يتوقف على مجموع درجات المتقدمين فى علاقته بكليات الجامعات والكليات المختلفة حسب ترتيب تنازلى معين وبناء على عملية توزيع مركزية يقوم بها (مكتب التنسيق) ورغم ذلك لانجد المساواة غير مطلقـة، أمـا مـن لايتمكـنون مـن دفع ابنائهم الى الجامعات فى الاطار المسموح به ، فيحاولون ادخال أبنائهم الى الجامعات العربية والأجنبية وجامعة بيروت والخرطوم والجامعة الأمريكية. وكذلك نظام التعليم المفتوح .الخ.

٨- يتجسد كل ذلك فى محاولات بعض الخبراء وبعض الفئات الاجتماعية البرجوازية التغيير الأساسى للنظام الفعلى باكمله. وهذا الأساس الذى افاد أول ما افاد أبناء هذه الفئات الاجتماعية الوسطى انفسهم. ذلك أن هناك الآن (١٩٧١- ١٩٩١) اتجاه قوى يعبر عن نفسه اداريا واعلاميا ونيابيا وتربويا، ويريد أن يشكك من حيث المبدأ فى جدوى نظام التعليم الجامعى المجانى القائم على المنافسة (برغم محدوديته) والسماح بانشاء جامعات أهلية خاصة بمصروفات.

٩- ففى عام ١٩٧١ ظهر اقتراح بانشاء جامعة أهلية - على استحياء - وسرعان مايتجدد عام ١٩٧٣ على أن تدار وتمول عن طريق القطاع الخاص. وكان ذلك ضمن ارهاصات الانفتاح الاقتصاى الذى اعلن عنه رسميا عام ١٩٧٤. ووصل الأمر أن تقدمت وزارة التربية والتعليم بمشروع عملى فى هذا الصدد وبعد أن اتضحت سياسة الانفتاح الاقتصادى وتكريس سياسة الاقتصاد الحر، والانحياز لصالح قلة من أبناء

المجتمع تتمتع بكامل خيراته وثرواته. "وكان يلزم ذلك التمتع، تمتعا تعليميا وفكريا ايضا ومازال مثل هذه الأفكار تظهر وتردد من آن لآخر. وهناك آراء عديدة لرجال التربية والأعمال وأشباه المفكرين والمثقفين الذين عبروا بكل وضوح عن وجودهم الاجتماعى وانتماءهم الطبقى، على صفحات الجرائد الرسمية. ناهيك عن احاديث التليفزيون والاذاعة والمجلات الأسبوعية والشهرية.

كان الضجيج الاعلامى والبرلمانى حول الدفاع عن فكرة انشاء الجامعة الأهلية يعبر عن محاولات الفئات الاجتماعية الصاعدة مع الانفتاح، لكى تجعل التعليم متاحا لابنائها بأكثر معا هو متاح لابناء الآخرين. بالمال والاتصالات الشخصية والعائلية ولقد كانت معظم الضغوط المطالبة بالتوسع فى التعليم العالى بهذه الكيفية تأتى من الطبقات الوسطى والعليا، بأكثر مما تأتى من الطبقات الدنيا والشعبية الفقيرة.

وفى آخر جلسة من جلسات مجلس الشعب وفى الدورة البرلمانية يوليو ١٩٩٢ وتحديداً يوم ١٩٩٢/٧/١٩ آقر مجلس الشعب على عجل قرار قانون الجامعة الاهلية الخاصة وذلك بعد صراع دام عشرين عاماً، وبذلك انتصرت القوى الاجتماعية صاحبة المصلحة فى التوسع فى التعليم الخاص بمصروفات. وفى يوليو عام ١٩٩٦ وافق مجلس الوزراء على انشاء أربع جامعات خاصة، وتبدأ الدراسة بهم اعتباراً من العام ١٩٩٧/٩٦ دون استعدادات أو مبانى، والاكيد فى كل ذلك أن ارادة رأس المال أنتصرت على كل الارادات التى حاولت أن ترجأ الموافقة على انشاء جامعات استثمارية فى مصر.

١٠- الأهمال الشديد لجهود محو الأمية وتعليم الكبار التى تتجه وبحكم

التعريف الى الطبقات الفقيرة في المجتمع من القائمين بالانتاج فعلا. وذلك أن معدلات الأمية – بين من يزيدون عمرا عن ١٥ سنة – لم تتراجع الا بشكل طفيف من ٧٧٫٢٪ عام ١٩٤٧ الى ٧٠٫٣٪ عام ١٩٦٠ الى ٦٥ عام ١٩٦٩ ثم الى ٥٦٫٥٪ عام ١٩٧٦ الى ٥٥٫٥٪ عام ١٩٩٢، فمقارنة هذا بما حدث للحاصلين على مؤهلات عليا والذين تضاعفوا ثلاث مرات عن عام ١٩٧٦/٦٠ من ٨٫٪ الى ٢٫٢ من مجموع السكان. نجد أن نسبة الملمين بالقراءة والكتابة لا تزال بحسب التعددا الأخير ١٩٧٦ اقل من ربع السكان.

ثالثا: المؤسسات التعليمية في البلدان المتخلفة:

١– النموذج الغربي – الاستلاب الحضاري:

لاشك أن البنيات الاقتصادية المتخلفة والتابعة في البلدان المتخلفة، تفرز بنيات تربوية متشابهة. فالتشريعات التربوية التي تحكم بنية التعليم (أنواعه ومراحله) ومؤسسلته المختلفه تذكر الى حد بعيد بالتشريعات التربوية السائدة في البلدان الرأسمالية. من هنا طغيان نموذج التعليم الفرنسي بمؤسساته الشهيرة كالبكالوريا في البلدان التي كانت خاضعة للإستعمار الفرنسي، والتي تشكل حديثا رابطة الدول الناطقة بالفرنسية. وطغيان التعليم الانجلو سكسوني في البلدان التي كانت خاضعة للاستعمار البريطاني التي تجمعها رابطة دول (الكومنولث) وقس على ذلك كثيرا[٢٧].

أن المؤسسات التعليمية التي أرساها المستعمرون مستمرة مع تعديلات طفيفة استهدفت اعادة الاعتبار الى اللغة الوطنية والتراث الوطني على أثر الاستقلال ولكن حتى هذه التعديلات صيغت من خلال منطق النموذج التعليمي الأجنبي – الذي اصابته ولا تزال تصيبه تغييرات جذرية وجوهرية

فى موطنه الأم – ومن المدهش حقاً أن تكون فرنسا منذ القرن التاسع عشر قد خاضت صراعا عنيفا فى وجه مؤسسات التعليم التى كان يريدها اليسوعيين صراعا انتهى بتصفية هذه المؤسسات لصالح التعليم الرسمى العلمانى فى حين ماتزال المؤسسات الأجنبية بمختلف مشاربها تتحكم بأنظمة التعليم فى العديد من البلدان المتخلفة والتابعة.

ولاشك أن تلك المؤسسات التعليمة القائمة فى البلدان المتخلفة لا تشكل بأى حال من الأحوال صورة مشابهة لمثيلاتها فى البلدان الرأسمالية. أنها ليست أكثر من منتج دونى للمؤسسات التى عرفتها اوربا فى القرن التاسع عشر ومطلع القرن العشرين. وكان من الطبيعى أن تندثر هذه المؤسسات فى بلدانها الأم أو يعاد استعمالها باستمرار فى ضوء تطور الحاجة الاجتماعية اليها. أما فى البلدان المتخلفه فقد غرست هذه المؤسسات غرسا مبتسراً، أى فى غير تربتها الطبيعية ومن غير حاجة اجتماعية اصيله اليها. وغالبا ما رافق ذلك اقتلاع المؤسسات التعليمية الوطنية التى كانت منتشرة واحيانا مزدهرة أنه أخيرا نوع من التشويه التعليمى الذى كان جزءا من عملية التشويه التاريخى أصاب البلدان المتخلفة بقصد ارغامها على الدخول – أكثر فاكثر – فى شبكة العلاقات الرأسمالية.

وعلى الرغم من أن النظم التعليمية الموجودة فى البلدان المتخلفة منقولة نقلا عن النظم المتبعة فى البلدان الغربية – الرأسمالية فهى أكثر تكلفة، ولايمكن أن تستوعب كل من يلزمهم التعليم. وعائدها مع ذلك أقل من نظيرتها فى الغرب لأسباب كثيرة تتعلق بالظروف الاقتصادية والاجتماعية والثقافية المحيطة بها فالمستوى المادى للمعلمين لايحفزهم على اجادة

عملهم. ووسائل التعليم المتاحة أقل مما يوجد فى مدارس الغرب والمستوى العلمى والذهنى العام للخريج ادنى من زميله فى الغرب لأنه محروم مما يستفيده هذا الأخير من معرفة توفرها له أسرته ووسائل الثقافة والاعلام المتاحة له. والأخطر من ذلك أن التعليم فى البلدان المتخلفة لاينظر اليه الناس كضرورة لزيادة القدرات الانتاجية للمواطن وانما كوسيلة للهروب من العمل اليدوى (وبصفة خاصة فى القرية) والاستقرار فى عمل مكتبى، فنى أو ادارى يوفر دخلا اعلا نسبيا ومكانه اجتماعية أكثر احتراما. وبذلك فان التفرقة المصطنعة بين العمل العقلى واليدوى ماتزال تعكس الانحياز الاجتماعى على اعتبار أن العمل العقلى من متطلبات الطبقات العليا.

أما بخصوص ديناميات التربية والتعليم فى البلدان المتخلفة، فان التربية الاستعمارية التى سادت معظم هذه البلدان حاولت اقتلاع الثقافة والوعى القوميين من جهة، ومن جهة أخرى أعدت الصفوة من الجنود والموظفين التابعين لها ليساعدوها فى ادارة البلاد واستلاب خيراتها ، أى أنها انتجت أفراد منسجمين مع المحتوى التعليمى الذى تزودوا به، كاللغة الأجنبية، وتاريخ الدولة المستعمرة وما الى ذلك وبالتالى لم يكن محتوى التربية، ولاعدد الأفراد المعدين بهذا الأسلوب قادرين على اقامة انماء حر فى المجتمع ودفعة نحو طريق أفضل يحقق طموحات الطبقات الكادحة والمسلوبة من كافة حقوقها فى المجتمع من قبل القلة الحاكمة[٢٨].

وبعد الاستقلال لم تتغير الحال فى مظعم البلدان المتخلفة بل اتخذت المناهج والأساليب الدراسية لنفسها هدفا واحدا وهو النمو المتزايد لهذا النمط الأكاديمى النظرى من التعليم وهكذا أهمل أهل التربية والتعليم فى تلك

البلدان كل مايعد الأطفال اعدادا ينمى شخصياتهم وينشىء فيهم الشعور بالمسئولية نحو الأسرة والمجتمع أى أنهم أهملوا كل مايحرر بيئتهم من الاستعمار الثقافى الجديد. مع أن الزم مايلزم هذه البلدان بعد الاستقلال الشكلى هو تحقيق الاستقلال الفعلى اقتصاديا وثقافيا، أى تحرر نفسها من التبعية الاقتصادية والثقافية للشعوب الأخرى (ولذلك يكون من أهم وظائف التربية فى البلدان المتخلفة أن تبدأ فى تحقيق التحرر الفكرى لابناء هذه البلدان[٢٩].

كما أن البلدان المتخلفة ليست على مستوى واحد فهناك تباين ، فمنها من مازال يعيش مرحلة المستعمرات الكاملة ومنها من يزال يعيش مرحلة أشباه المستعمرات ومؤشر التعليم يوضح ذلك من خلال الجدول التالى.

جدول (٦).

نسبة المتعلمين فى عدد من البلاد المتخلفة [٣٠]

التعليم	أفريقيا	الشرق الأقصى	امريكا اللاتينية	الشرق الأوسط وجنوب أسيا
نسبة المتعلمين	١٨٪	٥٧٪	٦٧٪	٢٥٪
نسبة تلاميذ المراحلة الابتدائية والاعدادية للسكان	٨ ٪	١٥٪	١٥٪	١٠٪

يتضح من الجدول السابق أن مؤشر التعليم يشهد فى عنصره الخاص بنسبة المتعلمين باختلاف واضح بين مناطق التخلف الواردة، فاعلى النسب تميزت بها امريكا اللاتينية ٦٧ ٪ وتلتها منطقة الشرق الأقصى ٥٧ ٪ فالشرق الأوسط وجنوب اسيا ٢٥ ٪ ثم افريقيا ١٨ ٪ فى حين تساوت المنطقتين الأولتين من حيث نسب تلاميذ المرحلة الابتدائية والاعدادية الى السكان، وثلثهما فى الترتيب منطقة الشرق الأوسط وجنوب آسيا. ثم فى النهاية وردت افريقيا.

٢- سياسة التعليم وتخلف الذهنية (تكريس التبعية والتخلف)

يمكن أن نجمل مجموعة من الملاحظات حول سياسة التعليم فى البلاد المتخلفة فيما يلى(٣١):

١- لازال التعليم فى مختلف مراحله وبشكل اجمالى سطحيا فى معظم البلدان المتخلفة فى طرقه ومحتوياته، طرق التعليم مازالت تلقينيه اجمالا، تذهب فى اتجاه واحد من المعلم الذى يعرف كل شىء ويقوم بالدور النشط الى المتعلم الذى يجهل كل شىء ويفرض عليه دور التلقى الفاتر دون أن يشارك أو يناقش أو يمارس، دون أن يعمل فكرة فيما يلقن،. بالطبع لا تساعد هذه الطرق اكتسابه التفكير النقدى الجدلى. وبالتالى لا تكسبه الصيغ العلمية فى النظر الى الأمور. أنه فى أحسن الأحوال يحفظ دون أن تعد شخصيته بشكل علمى.

٢- أما من حيث المستويات فان المواد الدراسية تظل اجمالا غريبة عن الاطار الحياتى للتلميذ. أنه يتعلم عموما، أما المحتويات الدراسية، مستوردة من خارج المجتمع (نظريات وعلوم الغرب مطبقة على ظواهره) فى المراحل

العليا من التعليم. وأما مواده لاتمت الى واقع التلميذ بين الطبقات الشعبية في المراحل الابتدائية والمتوسطة، معظم المناهج تعالج قضايا تمت الى حياة الطبقة المسيطرة وتغرس في الطفل المثل العليا السائدة لهذه الطبقة، والتي لايمكنه عمليا وواقعيا ممارستها في حياته اليومية. يظل العلم اذا مسألة نظرية لا يعالج واقع الطالب في العالم المتخلف، لا تتيح له فرصة (الارصان العقلي) لهذا الواقع، وانفصام عنه في المدرسة التي تفرض عى الطالب حالة من الاغتراب عن قضاياه المعاشة، ولذلك فانه يلبس ثوب العلم في المدرسة، يتعامل بشكل لفظي محض مع العلم وقوانينه، بينما هو يتعامل مع الواقع بأسلوب انفصال خرافي تقليدي، يبعد بينه وبين هذا الواقع المعاش.

٣- الواقع أن سياسة عدم التعريب تهدف الى الحافظ على امتيازات القلة المسيطرة التي هي وحدها تتقن اللغة الأجنبية، وتتعامل بها، لأنها لغة حلفائها الأجانب وبالتالي تتيح لابنائها فقط فرصة اكتساب العقلية العلمية من خلال تمثل العلوم المضبوطة وآخر مستحدثاتها. وهي وحدها التي تعمل على فهم واقعها. المعاش بشكل علمي.، يزيد من سيطرتها على المجتمع والتحكم بمقاليده أما اذا تمكن أحد ابناء الطبقات الشعبي من الوصول الى مستوى علمي عالي وتمثل العقلية العلمية والعلوم المضبوطة باللغة الأجنبية، فانه حتى في أغلب الأحيان يتحول الى اداة في يد الطبقه ذات الحظوة مسخرا علمه لخدمة اغراضها كوسيلة وحيدة لكسب عيشه وهو بهذا ينفصل عن انتمائه الشعبي، ويعاني من حالة اغتراب لا تترك أمامه من خيار سوا الهجرة خارجيا أو داخليا أو خدمة

أهداف لا تتمشى مع مصالح الشعب للارتقاء به من المستوى الاعقلانى الى المستوى العلمى العقلانى.

٤- يضاف الى ذلك كله، ويتوجه موقف الطبقة ذات الحظوة التى تمتلك السلطة من العلم عموما أنها لا تشجع مطلقا انتشار العقلية العلمية، والممارسة الحياتية العلمية، واذا شجعت جزئيا فلكى تجبره لخدمة أغراضها وزيادة سطوتها، هى تقاوم بشدة محاولات التغيير الذى يحاوله هذا المتخصص بما يشكله من تهديد لامتيازاتها الطبقية ونظامها الحياتى.

وعلى العكس من ذلك فان الطبقة المسيطرة تمارس صنوفا من الضغط والارهاب المعيشى على المعلمين الذين يحلمون بالتغيير ويعملون من أجله كما أنها تشجع على انتشار الخرافات والغيبيات واستمرار النظرة التقليدية المتخلفة الى الوجود وتستخدم هذه النظرة فى تكوين رأى عام مستعد لمقاومة دعاة التنوير والتثوير فى النظام التعليمى وسياسته.

وهكذا يعانى المتعلم فى العالم المتخلف، من استمرار الذهنية اللاعلمية لتضافر عدة أسباب منها:

أ - شدة تمرس التفكير والمعاش الخرافى فى ذهنه منذ الطفولة (البيت ثم المدرسة والجامعة).

ب- سطحية التعليم وعدم متكاملته فى الشخصية لبعده عن تناول القضايا الحياتية والاجتماعية المعاشة.

جـ- الانفصام بين العلم النظرى والتجربة المعاشة، والخوف من التصدى للتيارات السائدة (الخوف من الاتهام بالالحاد) حفاظا على لقمة

العيش فى مجتمع قامع لايضمن حرية الفكر ولا يؤمن للانسان غدة[٣٢].

رابعا: التحدى التربوى أمام البلدان المتخلفة:

١- نحو رؤية مستقبلية للتربية:

أن أيام الاقتصاد المختلط اصبحت معدودة، وسوف يصبح لزاما على البلاد المتخلفة أن تختار بين أن تصبح رأسمالية على نحو أكثر صراحة، أو أن تكون اشتراكية بقدر أكبر من الأصالة، بيد أن الحل الرأسمالى لايكون عمليا الا فى تلك الأوضاع التى تكون المجتمعات فيها مستعدة لقبول مظاهرة، عدم المساواة في الدخل عبرفترة زمنية طويلة دون أن تتفجر ، أو حيث يمكن تحويل معدلات نمو عالية للغالية (١٠ ٪ أو ١٥ ٪) بتدفق سخي للموارد من الأصدقاء الغربيين، وإلا كان الحل الوحيد هو نظام اشتراكى حقا، ولكن ذلك لايعني اشتراكية بيروقراطية أو اشتراكية صندوق البريد، وإنما يعنى تغييرا اساسيا فى توازن القوى السياسية فى داخل هذه المجتمعات واصلاحات اقتصادية واجتماعية جذرية وجوهرية، تحقق مصالح القطاع الأكبر من جماهير الشعب التى تعانى فى ظل النظام الرأسمالى[٣٣].

وسوف يستلزم ذلك من تلك البلدان أن تتحول الى الداخل، بالطريقة نفسها التى اتبعتها الصين منذ ثلاثين عاما وأن تتخذ اسلوبا مختلفا للحياة بالبحث عن نمط للاستهلاك أكثر اتساقا مع فقرها دون أن تغريها اساليب حياة الأغنياء . ويتطلب ذلك عادة تعريف الأهداف الاقتصادية والاجتماعية التى تعتبر ذات أبعاد مذهلة حقًا وتصفية المجموعات المتميزة والمصالح الثابتة

التى يمكن أن تكون مستحيلة فى كثير من المجتمعات، واعادة توزيع الثروة والسلطة السياسية والاقتصادية التى لايمكن تحقيقها الا من خلال ثورة، وليس من خلال تغيير تطويرى.

وعلى الصعيد التربوى يستلزم ذلك بمنتهى البساطة ان يصبح الهدف الأول للتعليم هو تحرير الانسان ويصبح هدف التربية اذن هو التحرير عن طريق تنمية الانسان كعضو فى جماعة والهدف بهذا المعنى ليس تنمية الأشياء أيا كانت هذه الأشياء. قنوات الرى، أو قصورا والتى تسمى باسم (التنمية الاقتصادية) بل يلزم أن تنطوى هذه التنمية تحت اطار تنمية الاطار . وتنمية الانسان بمعنى تحرره تعنى أيضا تنمية الوعى بشخصيتة وقوتة فى حسن استخدامة للظروف المحيطة بة بدلا من أن تستخدمة وذلك لا يتسنى الا عن طريق تحرير الانسان عقليا ودفعة بعيدا عن دائرة الاستعباد والقهر والتسلط وخلق كل الجوانب الابداعية ، والنقدية لدية حتى يستطيع أن يعيش فى البلد الحر المنشود.

ويتطرق الى الذهن سؤال ، فمن أين للتربية السائدة فى البلدان المتخلفة أن تبدأ هذا التحرر العقلى وكيف السبيل الى الخروج من الفقر والمرض والجهل هل يتم ذلك عن تعزيز نمط التعليم السائد حاليا؟ هذا هو السؤال المحورى والذى سوف تجيب عنه هذه الصفحات.

يقول سمير أمين فى هذا الصدد ما معناه: وصل هذا النمط المقبول من الانماء التابع والمتجه نحو الخارج الى هوة كبيرة من عدم المساواة فى توزيعه واثاره فى جميع المستويات الدولية والأقليمية والمحلية وظهرت هذه الخيبة

التنموية بما فيها الخيبة التربوية بشكل حاد في البلاد المسماة بالأقل تنمية لأنها كانت أكبر ضحية لنمط التنمية المستوحى من الخارج.

وبذلك نرى بوضوح الخطوط الكبيرة لاستراتيجية انمائية ذاتية التنظيم، وكذلك لتربية مختلفة في جوهرها عن النمط المستعار، ويجب أن تتبع هذه الاستراتيجية من تحديد مباشر لاحتياجات الجماهير العريضة دون تفضيل للنمط الأوروبي ويجب أن تكون بالضرورة واعية للمساواة، وأن تعتمد أساسا على قوتها الذاتية وأن تغير القدرة على تجديد تكنولوجي مستقل وتتلائم مع هذه الاستراتيجية صيغ تربوية شعبية وعامة تدعو للمساواة وتقوم احتياجات الجماهير العريضة بتحديد الصيغ التربوية تحديدا مباشرا على أساس الجمع بين النظرية والتطبيق ومنع التضليل للسير نحو نمط الحضارة الذى كان مقلدا حتى الآن(٣٤).

وزيادة فى التأكيد على أن انظمة التعليم الموروثة عن الاستعمار السابق أو التى لاتزال خاضعة بشكل من الأشكال للاستعمار الاقتصادى الثقافى الجديد، لا تلائم حاجات معظم البلدان المختلفة بل تكاد تكون عبئا على برامج انمائها وتطورها، نورد صورة حية على لسان خامغاو فونيكو من لاوس حيث يقول: كان الخطأ الذى ارتكبناه فى العقد السادس من هذا القرن هو أننا حسبنا - وحسبت معنا البلاد التى نسميها البلاد النامية - أننا فى حاجة الى أن نزيد من عدد المدارس والتلاميذ والمدرسين وعدد سنوات الدراسة، لتتم لنا التنمية التربوية المأموله وكانت هذه - فيما نعلم - هى الحجه التى كانت وراء قبول المربين فى مؤتمر كراتشى ١٩٦٠ وأديس ابابا ١٩٦١، وهى حجة كلفت العالم الثالث ثمنا باهظا. فقد اتبعت الدول الزراعية المعوزة فى آسيا

وافريقيا سياسة تستكثر فيها من المدارس التى اتخذت نماذج-لها مدارس البلاد الغنية فى بلاد الغرب وكان من نتائج غرس هذه النماذج الغربية من المدارس غرسا خاليا من الحكمة فى آسيا وأفريقيا. اذا شاع بين الناس أن الهدف الأسمى الذى يعيشون من أجله، هو الاستهلاك دون الانتاج،و وأدى ذلك بالناس الى أن يهجروا بيئاتهم التى ولدوا فيها وأن يباعدوا بين انفسهم وبين ثقافتهم القوية، وأن يلتفتوا بدلا من ذلك الى نوع من ثقافة الطبقة الوسطى التى وفدت اليها من مجتمعات الحضر المستهلكة يشوبها مس من الفكر العالمى وبهذا شجعت الهجرة الجماعية من الريف الى الحضر حيث توجد كل أنواع المغريات التى يجذبهم اليها بريقها، وأدى نظام الامتحان الى ان يتمسك هؤلاء بأية مهنة غير ذات قيمة، وأن يتسابقوا الى وظائف الحكومة وأن يحتقروا العمل اليدوى المنتج. ويعنى ذلك أن التعليم الذى ورثناه من عهد الاستعمار بما كان يحمل من طياته من التشوية والعنف بفضل المتاجرة وبضرورة استيراد البضائع الأجنبية المخصصة للاستهلاك، كان سببا من أسباب الاصرار التى حاقت بنا، وكان بعيدا كل البعد عن ان يخلق التناسق، بل لقد أوشك فى الواقع أن يكون حائلا دون الانسجام المطلوب، وان نظاما تربويا كهذا غير ملائم لبلدنا، لم تظهر تكاليفه الباهظة فحسب بل لقد بدأ يخل بالتوازن فى أسس المجتمع الى درجة تتسم بالخطورة. لسنا نذهب الى أنه ينبغى لنا أن نغلق المدارس ولانلغى كل وسائل الاتصال بالجماهير ولكننا نقول: أنه كما أن هناك مجهودات يبذلها العلماء اليوم لاستكشاف مواطن الطاقة التى لا تلوث الفضاء، ولا الماء وكذلك يجب علينا أن نجتهد فى انشاء نظام للتربية والتعليم يخلو من التلوث فى البلدان المتخلفة[٣٥].

وينهى فونيكو كلامه بهذا الصدد ما معناه: ان التربية مرتبطة ارتباطا وثيقا بكيان المجتمع، ولذلك لايمكن أن نطعم مجمتعنا بنظام تربوى اجنبى دون تميز لأننا بذلك نقلب ميزان المجتمع والميزان الثقافى شأنه شأن الميزان البيئى (الايكولوجى) ميزان دقيق قابل للكسر، ومن العسير أن تحطمه، ولكن من العسير جدا أن تعيده لسيرته الأولى، فقد صدروا الينا أنظمة تربوية لم نستطع هضمها ولعلهم احدثوا بنا من الأضرار عن طريق التلوث الحضارى ما تحدثه عوادم الأبخرة ونفاقات المجارى ولاسيما بخصوص خلق المجتمعات المستهلكة والتضخم الكافى، فلابد للبلدان المتخلفة من أن تبنى لنفسها نظاما تربويا سليما للتربية، خاليا من التلوث الدخيل ويقوم على جهودها الخاصة وينمو من الداخل كالنبات، فيخدم أسلوب حياه المواطنين، ويؤدى بهم الى تنمية شخصياتهم ومجتمعاتهم[٣٦].

٢- التعليم الشعبى - تعليم الغد:

فى ضوء ماسبق يتضح السبيل الوحيد لتطوير التربية فى العالم المتخلف، هو التغيير الجذرى والجوهرى فى نظامها بحيث يكوّن هدفها الأساسى زيادة القدرات الانتاجية للمواطنين وتطوير المجتمع من قاعدته. وبذلك تصبح قضية محو الأمية ذات أولوية مطلقة على الا يقتصر الجهد على تعليم القراءة والكتابة التى سرعان ماتنسى اذا لم تستخدم، وإنما يؤخذ بمفهوم محو الأمية الوظيفى أن تعليم القراءة والكتابة وبعض مبادى العلوم فى اطار يتصل اتصالا مباشرا بالعمل الذى يمارسه المواطن، وفى موقع العمل ذاته، بحيث ينعكس محو الأمية على مستوى الانتاج المادى والأدبى وباستخدامه كنقطة انطلاق لاكتساب مهارات جديدة. وبذلك يكون مفوم التعليم الشعبى هو مجموعة

المعارف والمهارات الأساسية التى تسد حاجات الأنسان لكى تجعله قادرا علـى أن يشارك بشكل فعال فى الحياة الاقتصادية والاجتماعية والسياسة للمجتمـع الذى يعيش فيه وهو العتبة التى تحدد مستوى المشاركة من عدمها فى قضـايا المجتمع المطروحه على ساحة العمل السياسى والاقتصادى والاجتماعى.

ويأتى بعد ذلك مرحلة التعليم الأساسى الالزامى لكل الأطفال وهنا يجب أن تندمج المدرسة تماما فى البيئة المحيطة بها ولاسيما فى الريف ومن حيث اختيار المعلمين ومن حيث مواد الدراسة ومن حيث توزيع وقت الدراسة بين مبنى المدرسة ومواقع الانتاج والخدمات المحيطة بها. والاستفادة فى التعليم من الآمكانات المتاحة فى تلك المواقع وبهذا يكف التعليم الأساسى عن أن يكون مجرد حلقة أولى فى سلسلة متصلة من الحلقات تؤدى بالضرورة الى الجامعة .ويصبح من الممكن التوقف بعدها دون أن تكون سنواتها قد ضاعت هباء ويسقط خريجوها فى الأمية من جديد وتكتسب المرحلة الوسطى من التعليم التى توافق نهايتا سن الانتقال الى العمل المنتج. اهمية خاصة فهى يجب أن تنمى كل ملكات التلميذ الجسدية والذهنية والروحية وتؤهله للعمل اليدوى والذهنى فى آن واحد وترتبط أوثق الإرتباط بمواقع الانتاج والعمل والخدمات. وهكذا يمكن أن تكون نهاية لفترة التعليم يجد من يكملها فى نفسه مهارات متنوعة تهيئة للاشتغال بعدد من الأعمال الانتاجية المختلفة وذلك سوف يستلزم اطارا من القيم مختلف عما هو سائد يساعد على تدعيم قيمة العمل اليدوى المنتج ويشكل تيارا قيميا جديدا يساعد على تدعيم تلك النظره

الجديدة الى التعليم والعمل المنتج. ولن يكون ذلك بمستطاع أحد الا فى اطار حركة قومية وطنية تساعد على تهيئة الوعى السياسى والجماهيرى لكى تتقبل ذلك الجديد.

وبذلك يكون الهدف الذى تعمل الدولة على تحقيقه هو أن يواصل كل الشباب هذه المرحلة المتوسطة وفى اطار هذا التصور يمكن أن تقل التكاليف بالتدخل بين وحدات الانتاج والمدارس والاستخدام المشترك للمبانى وللافراد من معلمين وطلاب وانفتاح المدرسة على البيئة المحيطة بها، لتكون مركز اشعاع ثقافى ومكان لقاء للمواطنين للأغراض الثقافية والترفيهية، فلا معنى اطلاقا لبناء مدرسة وليس بها فناء لممارسة الألعاب الرياضية ثم انشاء نادى الشباب فى نفس الحى أو القرية ثم بيت لثقافة بل يتصور أن يكون نفس المبنى مقرا للتعليم وفناؤه مفتوحا للممارسات الرياضية وقاعاته مستخدمة فى المساء للعروض المسرحية والسينمائية أو المحاضرات والاجتماعات والندوات الشعبية.....الخ

واذا أضفنا الى ذلك كله نظاما للأجور يرتبط بالانتاج وليس بالشهادات وتطويرا للقيم الاجتماعية بما يرفع من شأن العمل اليدوى، يصبح دخول الجامعات مبنيا من ناحية على استعداد حقيقى للدراسات العليا المتخصصة وعلى احتياجات التنمية من ناحية أخرى، وبذلك تصبح العلاقة بين التعليم والعمل علاقة وثيقة متبادلة ويستكمل هذا كله باتاحة فرصة الاستمرار فى الدراسة فى موقع العمل وتنظيم الدورات الدراسية للخريجين من كل مستوى فى فترات زمنية معقولة.

وليس معنى ذلك كله أن يكون نظام التعليم متخلفا عما عليه الحال فى الدولة المتقدمة بل على العكس من ذلك تماما. فالنظام الغربى محل نقد شديد فى بلاده واتجاهات التطوير هنا تشير الى ضرورة أن تكون المدرسة مفتوحة أى مرتبطة بالبيئة لا تقوم على عزل التلاميذ داخل الأسوار بطريقة موروثة عن عصر كان التعليم فيه بيد رجال الكنيسة وكانت المدرسة جزءا من الدير كما تؤكد ضرورة المزج بين الدراسة والعمل طوال حياة الانسان ويدل تقسيمها بشكل مصطنع الى مرحلة دراسية ومرحلة عمل فالطالب يعمل اثناء الدراسة والخريج درس اثناء العمل مع فارق فى نسبة توزيع الوقت بين النشاطين من مرحلة الى اخرى ففى الاتحاد السوفيتى بلغ عدد الطلاب الذى يتابعون دراستهم العليا وهم يعملون أكثر من ٤٥ ٪ من مجموع الطلاب وبلغت نسبة العاملين فى المؤسسات الانتاجية ويستكملون دراستهم هناك أكثر من ٧٠ ٪ من مجموع العاملين وبذلك فليست هناك حواجز مصطنعة بين العمل والتعليم فكلاهما حق متاح للمواطنين وفق القدرات والاحتياجات التى تحددها.

أن الفهم الصحيح للاثار السياسة والاقتصادية والاجتماعية لربط التعليم بالانتاج يمكن أن يؤدى الى نتائج بعيدة المدى تتجاوز الحدود المصطنعة فى مجال التعليم وتؤدى الى علاقات جديدة بين التعليم والعمل وبين العمل اليدوى والعقلى، وبين العمل والسياسة، اذا فهمنا هذه النتائج وسعينا جاهدين لتحقيقها أمكن ربط التعليم بالانتاج فى مرحلة التحول الاجتماعى، أى الاسهام فى تنمية الوعى الاجتماعى اللازم لتحول المجتمع من الرأسمالية الى الاشتراكية، وبذلك يصبح الهدف الأسمى للتعليم هو أن يغرس فى نفس

الانسان شعورا قويا بأن فى استطاعته أن يخلق بيئته الاجتماعية بقوة عمله، وأنه كما يؤثر فى الطبيعة وبغيرها يستطيع أن يؤثر فى بيئته الاجتماعية وبغيرها، ويغير نفسه فى هذه العملية.

وسوف يترتب على هذا الفهم أن يصبح هدف التربية الى جانب التحرر العقلى، تنمية القدراتْ العقلية للشعب الذى يجب أن يتعلم تاريخه، وفنه وأدبه ومسرحه ورقصاته قبل أن يتعلم المنجزات الثقافية عند غيره من الشعوب ويجب أن يفهم أن تاريخه وفنه وأدبه ومسرحه ورقصاته صورة معبرة عن مطالب الأغلبية العظمى. وفى هذا الاطار تحتل التربية السياسية مكانة هامة، حيث تساعد التربية على زيادة الوعى بين أفراد الشعب وبخاصة الطبقات الشعبية وتزويدها بالفهم العلمى للقوانين التى تحكم الطبيعة والمجتمع أى الفهم لاسرار العالم الذى يعيش فيه. وبذلك تستطيع البلدان المتخلفة وهى تبحث عن حل جديد لمشكلاتها أن تقدم للبشرية حلولا متقدمة تحتاج اليها الدول المتقدمة ذُاتها.

هذا هو طريق الخلاص التربوى الذى به تستطيع التربية أن تخلق الرجل المتحرر والبلد المتحرر معا. والعقلية الناقدة والواعية فى تفكيرها ويستطيع هذا الأنسان أن يحارب الأشياء التى تحط من قيمته كانسان ومواطن حر فى بلد حر كما تتيح ايضا أن تلغى كل التباينات والفروق فى درجة الانحياز الطبقى للتربية لطبقة دون اخرى، وتستطيع التربيَة من حيث هى كذلك ان تخلق حركة من الوعى الاجتماعى والسياسى لدى المواطنين الذين سوف يبنون بسواعدهم حياة افضل.

الهوامش والمراجع

١- بيير جاليه: **نهب العالم الثالث**، ترجمة: المقدم الهيثم الأيوبي، (القاهرة: دار الكاتب العربي للطباعة والنشر، د.ت) ص ٧.

٢- جوكوف، اسكندروف سيتبانوف، **البلدان النامية وقضاياها الملحة** (موسكو: دار التقدم ١٩٧٨) ص٩.

٣- حمود العودى، **المثقفون في البلاد النامية - بحث في الفئات والعلاقات الطبقية مع دراسة اجتماعية تطبيقية على المجتمع اليمنى** (القاهرة: عالم الكتب، ١٩٨٠) ص ٥١

٤- محمود الكردى: **التخلف ومشكلات المجتمع المصرى**، (القاهرة: دار المعارف، ١٩٧١) ص ١٥.

٥- اسماعيل صبرى عبد الله: **نحو نظام اقتصادى عالمى جديد** (القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب ، ١٩٧٧) ص ص ٢٢ - ٣٩.

٦- جوكوف اسكندروف ستيبانوف: البلدان النامية وقضاياها الملحة ص ١٢٤،

٧- عادل الجيار: **سياسات توزيع الدخل فى مصر** (القاهرة مركز الدراسات الاستراتيجية والسياسات بالأهرام، العدد ٢٠٠، ١٩٨٣) ص ٩٤

٨- جوكوف، اسكندوروف مرجع سابق، ص ١٣٠

٩- المرجع السابق، ص ١٣١.

١٠- محمد الجوهرى، **علم الاجتماع وقضايا التنمية فى العالم الثالث** (القاهرة، دار المعارف، ١٩٧٨) ص ص ٤٢ - ٤٧.

١١- المرجع السابق، ص ٤٧

١٢- جنار ميردال: **البلاد الغنية والفقيرة**، ترجمة دانيال رزق (سلسلة اخترنا لك، العدد ١١٤، (القاهرة الدار القومية للطباعة والنشر والتوزيع د.ت) ص ص ١٠٠ - ٢٠١.

١٣- سمير امين: أية تربية لاية تنمية (**مستقبل التربية، اليونسكو العدد الأول المجلد الخامس ١٩٧٥**) ص ٤٩.

١٤- معهد الانماء العربي: **الانماء التربوى** (بيروت: معهد الانماء العربي، ١٩٧٨) ص ١٠٣.

(15) I.B,.Prespects for develping Countries 1976- 1980, July 1975.

I.B., World Economic Indicators, July, 1975.

M.N., World population prespects 1970 - 2000.

١٦- معهد الانماء العربي: الانماء التربوى، ص ص ٨٩.

١٧- المرجع السابق، صص ٩٠ - ٩١.

١٨- عبد الفتاح تركى: **المدرسة وبناء الانسان** (القاهرة، الانجلو المصرية، ١٩٨٣) ص ص ٣٢ -٣٣.

١٩- نزية نصيف الايوبى: **سياسة التعليم فى مصر - دراسة سياسية ادارية** - (القاهرة: مركز الدراسات الاستراتيجية والسياسية بالأهرام، العدد ٢٤ مايو ١٩٧٨) ص ٧٢.

٢٠- المرجع السابق، ص ص ٧٢ - ٧٣.

٢١- معهد الانماء العربي، مرجع سابق، ص ٩٣.

٢٢- بوتومور: **تمهيد فى علم الاجتماع**، ترجمة: محمد الجوهرى وآخرون (القاهرة: دار المعارف ١٩٧٨) ص ٣٨٣.

٢٣- نزية نصيف الايوبى، مرجع سابق. ص ٧٠.

٢٤- المجالس القومية المتخصصة: **سياسة التعليم** (القاهرة المجالس القومية المتخصصة، ١٩٨٨) ص ٩٧.

٢٥- المرجع السابق، ص ص ١١١ - ١١٢.

٢٦- نزية نصيف الايوبى - مرجع سابق ص ٧٢.

٢٧- معهد الانماء العربى مرجع سابق، ص٧٠.

٢٨- سميرامين، أية تربية لأية تنمية ،ص ٥٣.

٢٩- جوليوس ك نيريرى: التربية من أجل التحرر فى افريقيا (**مستقبل التربية، اليونسكو العدد الأول، المجلد الخامس، ١٩٧٥**) ص ٥.

٣٠- محمود الكردى: التخلف ومشكلات المجتمع المصرى، ص ١١٧.

٣١- مصطفى حجازى: **التخلف الاجتماعى، مدخل الى سيكولوجية الانسان المقهور** (بيروت، معهد الانماء العربى، ١٩٨٠) ص ٧٧.

٣٢- ابراهيم بدران وسلوى الخماش: **دراسات فى العقلية العربية** (بيروت دار الحقيقة، ١٩٧٤) ص ١٨٠.

٣٣- محبوب الحق: **ستار الفقر - خيارات أمام العالم الثالث** ترجمة: أحمد فؤاد بلبع (القاهرة الهيئة المصرية العامة للكتاب، ١٩٧٧) ص ٧٠.

٣٤- سمير أمين، المرجع السابق، ص ص ٥٤ - ٥٥.

٣٥- جامغاو فونيكو: تحدى لاوس لنظام تربوى خال من التلوث (**مستقبل التربية** ، **اليونسكو العدد الأول - المجلد الخامس ، ١٩٧٥**) ص ص ١٠٣ - ١٠٥.

٣٦- المرجع السابق، ص ص ١١٦ - ١١٧.

٣٧- ستيفن كاسل وآخرون: دور التربية خلال مرحلة الانتقال (**مستقبل التربية اليونسكو العدد الرابع ١٩٨٢**) ص ٤٦.

٣٨- المرجع السابق، ص ٤٧.

الفصل الخامس

التعليم والتمايز الإجتماعى والطبقى

(دراسة فى الواقع المصرى)

اولا: التعليم والتمايز الطبقى

ثانيا: حول المساواة التعليمية والمساواة الاجتماعية

ثالثا: التعليم فى القرية المصرية.

الفصل الخامس

التعليم والتمايز الإجتماعى والطبقى

مقدمـة

منذ منتصف الخمسينات، أبدى صانعوا السياسات التربوية فى البلدان الفقيرة حالة من التفاؤل بشأن التوسع المستمر فى فرص التربية ومساهمة التعليم فى التنمية الاقتصادية والاجتماعية وأملا فى استرجا ع الأمجاد التربوية للبلدان الرأسمالية المتقدمة تبنت حكومات العديد من دول العالم المتخلف التعليم الابتدائى كهدف فى المدى المتوسط أو حتى القصير حيث يمكن التوسع فى التعليم، – كما هو شائع – أن يكسر عنق الزجاجة للثروة البشرية فى عملية التنمية، ويجتث الامتيازات الطبقية الراسخة ايضا.

ولكن فى خلال عام ١٩٦٥ اخذت معدلات نمو الاستيعاب فى الانخفاض، ففى الدول غير الشيوعية الفقيرة بشكل عام فشلت معدلات الاستيعاب بالمدارس الابتدائية فى مسايرة النمو السكانى، مساهمة بذلك فى عدد الاميين، فقد ظهر فى غضون العقد الماضى دليل يشير الى أن بنيه التعليم لا تكبح فقط النمو الاقتصادى، بل انها تسهم ايضا فى التفاوت الاقتصادى الاجتماعى للأفراد.

أن خيبة الأمل تدعو المرء الى اعادة التفكير فمرحلة تخفيض النفقات تقتضى اعادة فحص الأسس المفاهيمية التى أقامت عليها المؤسسات التربوية الدولية تفاؤلها الذى أخذ وميضة يخبو الآن ويتضاءل . فعلماء الاقتصاد وغيرهم من علماء الاجتماع الذين درسوا التعليم المدرسى فى الدول

الرأسمالية الفقيرة المتخلفة لم يجمعوا فعليا على مشاركة المربين فى الاقتناع بان السياسة التعليمية يمكن أن تكون اداة رئيسية فى تعزيز النمو الاقتصادى وفى تحقيق توزيع أكثر عدالة للفوائد الاقتصادية.

أن المساواة المفترضة – المزعومة – التى روجت لها مدرسة رأس المال البشرى "Human Capital" فى الخمسينات والستينات سرعان ما أضحت لامساواة وذلك لفشل النظام التعليمى تأدية دورة الاجتماعى فى الحراك الاجتماعى او النقلة الاجتماعية للافراد الملتحقين به، بل أصبح – وكما كان فى الماضى– يؤدى الى التمايز الاجتماعى والطبقى بل يساعد على اتساع الهوة بين الفقراء والأغنياء الى جانب قيامه بدوره التاريخى فى اعادة انتاج العلاقات الاجتماعية السائدة ولم يعد هذا الأمر فى حاجة الى براهين جديدة، فالدراسات والأبحاث النظرية والأمبريقية التى تمت فى البلدان الرأسمالية المتقدمة قد حسمت هذه القضية، فالتعليم يساعد على تواتر المهن والمراكز الاجتماعية للابناء.

واذا كان الحال هكذا فى البلدان الرأسمالية المتقدمة صناعيا، فلاشك أن الصورةأسوأ بكثير فى البلدان المتخلفة– التابعة • – والتى تدور فى فلك النظام الرأسمالى العالمى وتعتمد بشكل أساسى وجوهرى على اعاناته وهباته التى يعطيها لها لكى يضمن المزيد من إحكام القبضة والهيمنة على تلك البلدان اقتصاديا وسياسيا وثقافيا.

ولما كان الأمر كذلك، من أن التعليم بمسلماته التى سادت فى عقد الخمسينات والستينات والسبعينات، فقدت مصداقيتها فى بلدانها الأم، فان

الأحرى بنا هنا فى البلدان الفقيرة والمتخلفة صناعيا أن نراجع تلك المسلمات والمقولات النظرية التى اشاعت حول التعليم واهميته ودورة فى التفاوت الاجتماعى ، وكذلك حول مفاهيم تكافؤ الفرص التعليمية.

وفى هذا الفصل سنحاول مناقشة القضايا التاليه:

- دور التعليم فى تكريس التمايز الاجتماعى والطبقى.
- دراسة المساواة التعليمية والمساواة الاجتماعية
- التعليم وتكريس القهر واعادة انتاج العلاقات الاجتماعية فى الريف المصرى
- شكل وبنية المجتمع يحددان شكل وبنية التربية
- كما يكون المجتمع تكون التربية

أولا: التعليم والتمايز الطبقى:

أن التعليم يعكس بما لايدع مجالا للشك التركيب الاجتماعى فى أى مجتمع، ويساعد على استمرار هذه التركيبة والمحافظة عليها وتدعيمها ايديولوجيا. والمدرسة فى المجتمع الطبقى ماهى إلا أداه فى يد الطبقه المسيطره فى المجتمع ، وقد صممت المدارس ومؤسسات التعليم فى المجتمعات الرأسمالية الحديثة والمعاصرة، بحيث تخدم المصالح السياسية والاقتصادية للطبقة الرأسمالية. وذلك من خلال ما تقدمه هذه المدارس من تشكيل لشخصية المواطن ووعيه تشكيلا يتفق مع نمط الحياة السائدة فى تلك المجتمعات بحيث يشعر المواطن ويربى على أن التمايز الطبقى أمر طبيعى ويحدث فى كل مجتمع.

١- الدولة والتعليم فى المجتمع الرأسمالى:

أن أهمية التعليم المدرسى فى عملية النمو الاقتصادى وفى توزيع العائد منه، تبدو أمراً لانزاع عليه، وان كان ذلك بكل تأكيد يرجع الى اسباب تختلف تماما عن تلك التى تقترحها مدرسة رأس المال البشرى ومع ذلك فان اشد القراءات سطحية لتاريخ المجتمعات الرأسمالية توحى بأن النظرة الليبرالية للدولة بصفتها مستقلة وقائمة على المساواة لن توفر لنا الأساس المناسب لبحث العلاقات بين الأوضاع الاقتصادية والتعليم وعدم المساواة الاجتماعية، كما أنها لن تلقى الكثير من الضوء على ديناميات التطور التربوى فى اطار النمو الرأسمالى.

أن الدولة تعمل على توليد العلاقات الاجتماعية التى تحدد مركز الطبقة الرأسمالية والجماعات الأخرى السائدة فى المجتمع. أن سياسات الدولة وبناء الدولة نفسه يحدده بشكل قاس البناء الاقتصادى السائد والعلاقات بين الطبقات. ويتأثر البناء الاقتصادى نفسه بالدوله، وعادة يكون من شأن ذلك التأثير زيادة قوة (سلطة) ودخل الجماعات القوية سياسياً والنظام التعليمى – كمؤثر هام فى الحياة السياسية والإيديولوجية وتطور القوى العاملة – هو أحد الأدوات الرئيسية التى تستخدمها الدولة ونتاج المدارس ليس مجرد قوى عاملة تأخذ شكل المواد الداخلة فى عملية الانتاج .أن توزيع المهارات المتجسدة فى الأفراد لا يمثل الاجانبا واحدا من هذه العملية، بل أن هذا الجانب ليس هو أهم الجوانب، أن تأثير البناء التربوى على العلاقات الاجتماعية للانتاج – تشكل الملكية والسلطة فى عملية العمل – يمثل الروابط النقدية بين التعليم

المدرسى والاقتصاد وهو فى الوقت نفسه يشير الى الحدود البنائية للاصلاحات القائمة على المساواة فى التشكيلات الاجتماعية الرأسمالية[١].

فالبناء الطبقى للمجتمعات الرأسمالية يعكس عدم المساواة التربوية، فضلا عن عدم المساواة الاجتماعية، ويستنتج ذلك اسهام السياسات التربوية فى النمو أو المساواة يحد منه بشكل عنيف العلاقات الطبقية السائدة، والدور الذى تفرضه على التعليم الطبقة المتسلطة، أى أنه من نتاج البناء الطبقى بشكل الانتاج السائد، ومن هنا فلكى نفهم مركز ودور التعليم فى التشكيلات الرأسمالية فلا من تحليل ديناميات العلاقات الطبقية فى المجتمع.

٢- التعليم واعادة انتاج العلاقات الاجتماعية:

فى التشكيلات الاجتماعية الرأسمالية ـ(المتقدمة والمتخلفة) اسهم نظام التعليم فى تدعيم مبدأ الاستحقاقة Meritocracy او الجدارة، والتى تعنى فى جوهرها تكريس قضية القدرات والاستعدادات للإلتحاق بالتعليم، بفصل تلك القدرات عن جذورها الاجتماعية والطبقية. وبذلك فان النظام المدرسى يعمل كمجند وحارس للقطاع الرأسمالى، حيث يساعد النظام المدرسى على انتاج قوة عاملة قادرة وعازمة على العمل بشكل منتج فى الاطار الاجتماعى الحديث للمؤسسة الرأسمالية، كما يمكن للتعليم المدرسى أن يزيد من انتاجية العمال بطريقتين بينهما صلة وثيقة.

أولا: عن طريق بث أو تعزيز القيم والآمال والمعتقدات وأنواع المعلومات وأساليب السلوك التى يتطلبها الأداء المناسب للوظيفة. ولقيام المؤسسات الأساسية بوظيفتها بشكل هادىء كسوق العمالة مثلا.

ثانيا: عن طريق تنمية المهارات العلمية والتكنيكية اللازمة للانتاج الكفء.

ورغم أن القليل من المهارات الاكاديمية التى يتعلمها التلميذ فى المدرسة يمكن نقلها بشكل مباشر الى مكان العمل الرأسمالى، فان المعارف العلمية الأساسية ومهارات الاتصال والقدرات الرياضية (علم الرياضيات) هى أمور جوهرية للوصول الى الكفاءة فى بعض المهن، وأهم من ذلك فان هذه القدرات هى عنصر خطير اذا ما اصبحت تؤثر على تعلم الوظيفة فى الكثير من المهارات الانتاجية بشكل مباشر[٢].

ولاشك أنه ليس بالأمر السهل فصل اسهام التعليم المدرسى فى توسيع قوى الانتاج عن الجانب الرئيسى الثانى للتعليم المدرسى كمجند فى الأسلوب الرأسمالى: اعادة تكوين العلاقات الاجتماعية للانتاج، ومما يسهل اعداد الشباب للدخول فى الأسلوب الرأسمالى اتخاذ العلاقات الاجتماعية للنظام المدرسى شكلا خاصا. فليس للطلاب وأولياء الأمور أى سيطرة (رقابة) على العلمية التربوية، والنجاح يقاس بمقياس خارجى هو الدرجات والامتحانات التى تصبح الحافز الرئيسى للعمل. وهذا البناء يجعل أى اهتمام فطرى بالمعرفة أمرا ثانويا (نتيجة جهد الفرد) او بالتعليم.

ولاشىء يخدم النظام الرأسمالى والطبقى القائم أكثر من الاختبارات التى لايرقى اليها الشك أو العيب، والتى تدعى قياس قدرة الشخص عن نقطة معينة من الزمن، على القيام بوظائف مهنية معينة، وإنما ننسى ان هذه القدرة مهما اختبرناها باكرا فى حياة الفرد. أن هى إلاحصيلة التعليم والتعلم باوصاف اجتماعية معينة، كما نغفل أن المقاييس الأكثر قدرة على التنبؤ هى بالضبط

المقاييس الأقل حيادية من الناحية الاجتماعية... والواقع أن الامتحان ليس فقط عبارة عن اوضح صيغة تتجلى فيها القيم الاكاديمية والخيارات الضمنية التى يحتويها النظام السياسى، عن طريق فرض تعريف اجتماعى للمعرفة جدير بالتقدير العلمى والجامعى مع تبيان كيفية اظهار تلك المعرفة بل ان الامتحان هو احدى الوسائل الأكثر فعالية من اجل تشريب الثقافة المسيطرة وتشريب قيمة تلك الثقافة[٣].

كما تنعكس الفوارق الطبقية والعنصرية والجنسية والقبلية واللغوية وغيرها فى المفاضلة عند الالتحاق بالمدارس ومعدلات الرسوب واحتمالات النجاح والترقى، وباختصار فان العلاقات الاجتماعية للإنتاج يتردد صداها فى المدارس، ويتلخص الدور المركزى للبناء النظامى فى مقابل المضمون الشكلى فيما يسميه هربربت جنتيس H . Gints وصمويل بولز S . Bowles. فى مبدأ التوافق فالمؤسسة التربوية استجابة لضغوط من الطبقه الرأسمالية وغيرها من جماعات الضغط الاجتماعى والفئوى سوف تحاول بناء التنظيم الاجتماعى للتعليم المدرسى بحيث يتوافق مع العلاقات الاجتماعية[٤]. ومايسميه التربويون المنهج الخفى تكون له بذلك أهمية كبرى وسواء كانت العلاقات بين الطلبة علاقات تدريجية هرمية وتنافسية أو كانت تقوم على المساواة والتعاون وسواء كانت العلاقات بين الطلبة والمعلمين والجماعة الأوسع من ذلك فى المدرسة ديمقراطية او تسلطية فانها تعد مؤشرات افضل لما يتعلمه الطلاب بالفعل فى المدارس من المناهج الرسيمة.

وبالطبع فان التطور البشرى أو بشكل اضيق، تكون القوى العاملة لا يبدأ او ينتهى فى المدرسة. فبناء الأسرة وأساليب تربية الأطفال هى جزء من عملية

التنشئة الاجتماعية المبكرة ،وبعد المدرسة فان العلاقات الاجتماعية للإنتاج فى الوظيفة تمارس تأثيرا مستمرا على نمو الشخصية - فبعض أنواع السلوك يكافىء الشخص عليها والبعض الآخر يعاقب عليها، كما أن طبيعة عمليات العمل الرأسمالية فى حد ذاتها تجدد مجال المواقف والقيم وانماط السلوك التى يمكن للناس ابداؤها، ولكن التعليم المدرسى يلعب دورا مركزيا فى تكوين القوى العاملة وبصفة خاصة فى فترات التغير الاجتماعى السلمى، وهو ماتم فى مصر بعد يوليو ١٩٥٢ من التوسع فى التعليم بكل انواعه ومراحله، ووجود خريجين اكثر من طاقة الانتاج أو احتياجات العملية الانتاجية.

أن التوافق بين العلاقات الاجتماعية للتعليم المدرسى والعلاقات الاجتماعية للانتاج لا يعنى أن كل الأطفال يتلقون نفس التعليم، فالانتاج الرأسمالى الذى يتميز بالتقسيم التدريجى للعمل يتطلب أن - تنمى - جماعة صغيرة نسبيا من هيئة الادارة الادارية والفنية المستقبلية، تنمى القدرة على الحساب والتقدير والحكم بينما تتعلم جماعة اوسع كثيراً أن تتبع التعليمات بكل دقة. وهذا التدريج فى القوى العاملة المستقبلية يتحقق من ناحية بجعل كميات مختلفة وانواع مختلفة من التعليم المدرسى متاحة لاطفال مختلفين. وهكذا فان النظام المدرسى يتضمن بناء طبقيا رأسماليا[٥] ومع أن مبدأ التوافق لا يعنينا هنا مباشرة الا أنه له بعدا عالميا. فحيث ينتج عن التقسيم العالمى للعمالة بناء طبقى تسيطر عليه فى القمة ادارة اجنبية وهيئة ادارة فنية اجنبية ايضا (كثيرا ماتكون فى نيويورك أو طوكيو) فمن الممكن أن نتوقع تخلفا فى الطلب على العمالة بين خريجى الكليات الوطنية فى المجتمعات المتخلفة.

ويتضح لنا مما سبق أن مصلحة الرأسماليين، هي تنميط بنيه التعليم المدرسي وفقا للعلاقات الاجتماعية في الانتاج الرأسمالي. وفي المقابل فمن صالح الطبقه الرأسمالية أن تنمط النمو الكمي للنظام التعليمي وفقا للتوسع في الأسلوب الرأسمالي في الانتاج وبسبب التركيز الايديولوجي الواسع الانتشار على التربية كطريق الى النجاح، قد يتجاوز الطلب الشعبي على التوسع التربوي السريع المعدل المناسب لاحتياجات التعيين بالوظائف في الأسلوب الرأسمالي في الانتاج(٦) ويصدق هذا بصفة خاصة عندما يجسد عملية التراكم التكنولوجي التي توفر العمالة الى حد كبير.

وبناء على ماسبق، فانا نقرر، أنه لا يمكن فهم أية ظاهرة تعليمية كتمثيل الفئات الاجتماعية المختلفة في مراحل التعليم المختلفة أو تمثيل الجنسين أو نسبة المتخرجين أو حياد التعليم واتاحته للجميع بلا تفرقة..الخ مالم توضع هذه الظاهرة ضمن انظمة العلاقات التي تتعلق بها بين نظام التعليم وبنية العلاقات الطبقية، ذلك أن أية ظاهرة تعليمية انما تظهر فيها بوضوح تام تأمين بنية نظام التعليم ووظيفته في اعادة انتاج العلاقات الاجتماعية السائدة، وعلى سبيل المثال ذلك نجد إنه في عام ١٩٦٦/٦١ ، إزدادت حظوظ الدخول الى الجامعة عند ابناء العمال الزراعيين في فرنسا ١.١ ٪ الى ٢٫٧ ٪ وعند ابناء العمال من ١٫٣ الى ٣٫٤٪ وعند ابناء الفلاحين من ٣٫٤٪ الى ٨٫٠٪ بينما ازدادت هذه الحظوظ في نفس الفترة من ٣٨٫٠٪ الى ٥٨٫٧٪ لدى ابناء الطبقة العليا– الرأسمالية – والمهن الحرة.ومن ٥٤٫٤٪ الى ٧١٫٥٪ لدى ابناء رجال الصناعة والاقتصاد(٧).

٣- التعليم لايحقق العدالة والمساواة الاجتماعية:

أصبحت الدول المتخلفة عاجزة تماما عن توفير التعليم لكافة أبنائها بالرغم من الحملات المسعورة لضبط النسل والنمو السكانى ازدياد مخصصات التعليم والمساعدات الخارجية التى غالبا ماتكون من البلدان الرأسمالية المتقدمة، ففى امريكا اللاتينية مثلا يخصص مابين ١٨ر٣٠٪ من الميزانية العامة و٥٪ من اجمالى الانتاج القومى للتعليم وعلى الرغم من ضخامة هذا الانفاق فان عدد المستفيدين الحقيقيين منه قليل جدا اذ لايصل الى مابعد السنة السادسة الاحوالى ٢٧٪ من الأطفال فى هذه المرحلة الغمرية ولايتخرج من الجامعة سوى شخص واحد من بين كل خمسة الاف من أبناء الفقراء أو النصف الفقير من السكان. وفى بوليفيا حيث يخصص ثلث ميزانية الدولة للتعليم - يذهب نصف هذا الانفاق الى ١٪ فقط من الأطفال فى سن التعليم ولايصل من اطفال الريف الى السنة الخامسة سوى ٢٪ فقط كما لاينهى المرحلة الثانوية سوى ٢٪ من السكان (٨) ولقد هدفت الدول المتخلفة من ذلك كله اتخاذ التعليم وسيلة للقضاء على التخلف وتحقيق العدالة الاجتماعية بتوفير التعليم للطبقات الفقيرة والمحرومة. ولكن شيئا من هذا لم يتحقق - ولن يتحقق - فالدول المتخلفة لم تستطيع اللحاق بالدول المتقدمة وكذلك ايضا فابناء الفقراء لم يسطيعوا اللحاق بابناء الأغنياء.

وترتب على ذلك الوضع ان التعليم فى بلدان العالم المتخلف اصبح وسيلة لتكريس التباين الطبقى والاجتماعى، فبدلا من وجود الصفوات القديمة التى كانت تسود المجتمع الاقطاعى الوراثى المغلق تكونت صفوات جديدة يفترض أن تقوم على اساس الامتياز الشخصى وتشكلت هذه الصفوات من الأفراد

الذين استطاعوا الانتهاء من التعليم المدرسى من ابناء الطبقتين العليا والوسطى بصفة عامة) وهكذا بقى المجتمع منقسما الى طبقتين اجتماعيتين متباينتين متباعدتين وبقى التعليم يعمل فى صالح الطبقة الوسطى ويتحيز ضد الفقراء والمحرومين ثم يلقى عليهم اللوم لفشلهم فى الدراسة ومواصلة التعليم الى منتهاه.(٩)

والأدلة كثيرة ومتنوعة على تحيز التعليم المدرسى ضد الفقراء، وافادة ابناء الاغنياء منه بدرجة كبيرة، حتى فى برامج الرعاية الاجتماعية التى يقصد منها خدمة ابناء الفقراء. ومن الادلة على ذلك فى البلدان الرأسمالية المتقدمة برنامج الرعايةالتربوية فى الولايات المتحدة الامريكية. ففى الفترة من عام ١٩٦٥ الى عام ١٩٦٨ الذى خصص له ٣٠٠٠ مليون دولار، لرعية ٦ مليون طفل من ابناء الفقراء والمحرومين من كافة انواع الخدمة الاجتماعية والتربوية. ومع ضخامة هذا الانفاق لم يطرأ تحسن ملموس على تعليم هؤلاء الاطفال الفقراء ، بل ازدادتخلفهم عن اقرانهم. وينبغى ان نلاحظ هنا ان جانبا كبيرا من هذاالمبلغ لم يخصص للفقراء وحدهم، وانما انفقت الميزانية على المدارس جميعها بصفة عامة، ومن ثم فان اطفال الاغنياء قد حصلوا على جانب كبير من الميزانية بل قد يكون نصيبهم اضعاف نصيب الفقراء نظرا لمكانتهم الاجتماعية والسلطات السياسية التى يتمتعون بها.

كما انه يجب الا يغيب عن بالنا باستمرار، أن ابناء الفقراء لايستطيعون اللحاق بأبناء الاغنياء حتى وان تعلموا فى مدرسة واحدة. وذلك لان الفرص التعليمية المتوفرة لطفل الطبقة الوسطى والغنية مثلا تجعلة متفوقا على طفل الطبقة الفقيرة والدنيا. كما ان أبناء الاغنياء يمكثون فى التعليم مدة اطول،

وبالتالى فانهم يحصلون على قسط اكبر من الانفاق على التعليم بالنسبة لهم.

ويمكننا هنا ان نقول نفس الشئ عن البلدان المتخلفة، ففى امريكا اللاتينية - على سبيل المثال - يترك ثلث الاطفال المدرسة قبل انهاء الصف الخامس. وأن الأموال الضخمة للتعليم فى الدول المتخلفة لا تفيد منها جموع الفقراء والكادحين، وانما تدفع لكى يفيد منها ابناء الأقلية المحظوظة - الطبقة المسيطرة - هكذا نرى أن الفقراء لايحصلون على المساواة نتيجة التعليم المدرسى فى البلدان الرأسمالية المتقدمة وكذلك البلدان الرأسمالية المتخلفة على السواء، ويكفى للدلالة على ذلك أنه لكى يتوفر للطلاب معاملة متساوية فى التعليم العام فى الولايات المتحدة الأمريكية مثلا يحتاج الأمر الى ٨٠ مليار دولار،و بينما كان الانفاق الفعلى على التعليم (فى السبعينات) حوالى ٣٦ مليار دولار، أى أن الولايات المتحدة الأمريكية أفقر من ان توفر لأبنائها تعليماً متساوياً[١١] وحتى ولو استطاعت أن توفر المال، لن يتحقق العدل والمساواة، لأن المجتمع يفتقد كل منهما وعليه فانه فلن يستطيع ان يوفرهما للتعليم عن طريق المال. لأن ذلك لن يتأتى الا عن طريق التغيير الجذرى للبنية الاقتصادية الاجتماعية الظالمة فى المجتمع فهى الشرط اللازم لتحقيق المساواة داخل المدرسة، لأنه لو فقد المجتمع المساواة فى بنية العلاقات الاجتماعية بين مواطنيه، فان ذلك يعكس نفسه فى بنية النظام التعليمى، وذلك لأن البنيات الاجتماعية الطبقية وغير المتكافئة فى المجتمع، تنعكس تلقائيا فى شكل العلاقات الاجتماعية والفرص التعليمية فى النظام التعليمى.

وفى مصر عام ١٩٦٥ تقرر أن يكون انهاء المدرسة الابتدائية بصفوفها الستة شرطا ضروريا لامكانية التقدم للقبول فى المرحلة التالية وبالرغم من هذه الخطوة التى تعد اجراء ايجابيا نحو تدعيم توحيد قاعدة التعليم وتصفية الازدواجية القديمة، ولقد وضح مرة أخرى من أن التعليم لابناء الطبقات التى تمت الاجراءات الاصلاحية من أجل اتاحة فرص تعليمية لهم مساوية لتلك التى كان يتمتع بها أبناء الفئات الميسورة، يتوقفون عن التعليم فى غالبيتهم سواء أثناء الدراسة الابتدائية أو بعد نهايتها(١٢) ولقد عبر عن هذه الحقيقة المؤلمة بوضوح تام التقرير الذى تقدم به وزير التربية والتعليم الى مجلس الشعب عام ١٩٧١ وسوف نختار من هذا التقرير الأرقام والنسب الآتية والتى توضح وترسم صورة ابلغ من كل الكلام عن واقع تحيز التعليم وعدم تحقيقه للعدالة والمساواة الاجتماعية.

- عدد الاطفال الملزمين عام ١٩٦٥	٨٦١ر٠٠٠	١٠٠٪
- عدد الاطفال المقبولين عام ١٩٦٥	٦٧٠ر٨٢٠	٧٨ ٪
- عدد من وصلوا الى السنة النهائية عام ١٩٧١	٥٣٤ر١٨٥	٦٢ ٪
- عدد من حضروا الامتحان عام ١٩٧١	٥١٣ر٣٣٨	٦٠ ٪
- عدد الناجحين	٣٠٨ر٦٥٢	٣٦ ٪
- عدد الراسبين	٢٠٤ر٦٩٦	٢٤ ٪
- عدد الاميين من بين الراسبين (١٣)	٩٤و٨٣١	١١ ٪

ويتضح مما سبق أن حوالى الثلثين من مجموع الأطفال الذين يلتحقون بالمدرسة الابتدائية يتوقف بهم قطار التعليم على أثر الانتهاء من الدراسة الابتدائية أو اثنائها ولاشك أن هؤلاء الأطفال الذين لم يواصلوا تعليمهم الابتدائى ينتسبون فى غالبيتهم الى الفئات الاجتماعية الفقيرة وينتسبوا الى

الريف باعداد تفوق اعداد المدينة، وبذلك يتضح أن التعليم الحالى غير قادر على توفير فرص تعليمية متساوية وكذلك غير قادر على احداث المساواة الاجتماعية للطلاب الملتحقين به.

وفى تقرير المجلس القومى للتعليم والبحث العلمى والتكنولوجيا عن الموقف التعليمى فى مصر عام ١٩٨١/٨٠ يتضح منه ايضا اخفاق التعليم فى توفير الفرصة التعليمية وتحقيق العدالة الاجتماعية لطلابه، وذلك لأن هؤلاء الذين يحرمون منه ينتسبوا الى الفئات الاجتماعية الفقيرة والكادحة لأن ابناء الفئات الاجتماعية الغنية تستطيع أن تلتحق بالتعليم الخاص والأجنبى وتعليم اللغات وهو تعليم مواز يكرس الأوضاع السابقة.

	بنين	بنات	جملة
- نسبة المقيدون بالتعليم الابتدائي عام وازهري (من سن ٦ - ١٢)	٧٧و٠٪	٥٦ر٣٪	٦٧ر١٪
- نسبة المقيدون بالتعليم الاعدادي عام وازهري (من ١٢ - ١٥)	٦٦ر٥٪	٤٢ر٧٪	٥٥ر٢٪
- نسبة للمقيدون بالتعليم الثانوي العام والازهري وما في مستواهما (١٥ - ١٨)	٥٩ر٥٪	٣٨ر٩٪	٤٩ر٥٪
- نسبة المقيدون بالتعليم العالي والجامعي وما فوق الثانوي (١٨ - ٢٢)	-	-	١٢ر٧٪[١٤]

ولاشك أن هذه الأرقام الرسمية والتى قد يكون فيها شك نظرا لتباينها مع غيرها من البيانات والاحصائيات الا أنها فى ذاتها تعد مؤشرا هاما على اخفاق التعليم فى تحقيق المساواة وتعكس هذه الأرقام أن هناك أكثر من ثلث الى نصف عدد الطلاب المفروض قبولهم بمراحل التعليم تبقى خارج نظام التعليم لاسباب وشروط التعليم، التى تفرز الناس اجتماعيا، وتشكل شكل اصطفائى انتقائى اجتماعى لاختيار من ليتحقون به وفق مبدأ الاستحقاقية الذى يكرس التمايزالطبقى والاجتماعى بين صفوف الطلاب.

ترتب على ذلك أن الفقراء لم يعدوا ينظرون الى التعليم على أنه وسيلة للتحرر من الفقر ولاسيلة للترقى الاجتماعى لأن الذين يصلون الى الخلاص عن طريق التعليم قليلون جدا. فالتعليم فى الحقيقة ليس وسيلة للحراك الاجتماعى وليس وسيلة للمساواة بل أداة لتقنين عدم المساواة والمحافظة على الفروق الاجتماعية والطبقية الموجودة(١٥) أن تحقيق العدالة الاجتماعية، يتم خارج المدرسة عن طريق توفير المال والسكن والنقل والعمل السياسى والتشريع، أما المدرسة بما تقدمه من معلومات ومناهج منفصلة عن الحياة الاجتماعية للفقراء، فانها تحرم الكثيرين من فرص الحراك الاجتماعى.

وبذلك اصبحت المدارس سببا فى زيادة الشعور بالاحباط وخيبة الأمل عند الفقراء والحرومين الذين لايستطيعون الوصول الى التعليم او الاستمرار فيه، وفق شروطه القاسية، وعاملامساعدا على زيادة الصراع الطبقى، وعنصرا مشجعا على زيادة الشعور بالدونية وتزييف الوعى. فكلما زادت جرعة التعليم التى يحصل عليها الانسان فى العالم الثالث كما زاد شعوره بالاحباط والدونية والاغتراب بالابتعاد عن الواقع المعاش بمشكلاته، فالذى يترك المدرسة بعد

السنة السابعة اكثر احباطا من الذى يتركها بعد السنة الرابعة، أنّ المدارس فى العالم الرأسمالى المتقدم والمتخلف على السواء تقدم لطلابها من الافيون أكثر ما كانت الكنيسة تقدمه فى عصور سابقة(١٦).

بل أن المدرسة تلعب دورا سياسيا أكثر خطورة من الدور السابق، فالمدرسة تعد اداة للتلقين السياسى وغرس قيم مجمتع الاستهلاك، رغم أن بعض الدول تدعى أن التعليم فيها محايد، الا أن التعليم لايمكن أن يكون محايدا، فالمدارس تستخدم كاداة للتوجيه السياسى سواء تم ذلك علنا فى البرامج والكتب أو فى المنهج الخفى. ومن ثم يتحول المدرس الى مرب سياسى يقوم بتلقين سياسة الدولة، ويعمل على المحافظة على الوضع الراهن، وليس تغييره أو تطويره لهذا ليس من الغريب أن تجذب وظيفة التدريس عادة العناصر المحافظة اكثر من العناصر الثورية والراديكالية، وبالاضافة الى ذلك فان المدرسة تعمل على غرس قيم مجتمع الاستهلاك، بل يصبح التعليم كله فى المجتمعات الرأسمالية المتقدمة والمتخلفة على السواء جزءا من صناعة الدعاية يقنع الناس بأن يشتروا السلع ويستهلكونها(١٧).

نستخلص مما سبق أن التعليم يلعب دورا واضحا فى التمايز الاجتماعى والطبقى داخل المجتمعات الصناعية المتقدمة وبالتالى داخل المجتمعات المتخلفة حيث يتحيز التعليم منهجا وادارة، ونظاما وقبولا وسياسة لصالح الأغنياء ضد الفقراء وعلى الرغم من الشعارات البراقة التى رفعتها كثير من البلدان الصناعية المتقدمة والبلدان المتخلفة عن حياد التعليم وعن أنه متاح للجميع وفق قدراتهم واستعداداتهم التى تؤهلهم للالتحاق به، نسوا اصحاب تلك الشعارات أن القدرات والاستعدادات، هى قدرات واستعدادات اجتماعية طبقية بالدرجة

الأولى، لأن البناء الهرمى لنظام التعليم والبناء الهرمى للعلاقات الاجتماعية بين الطلاب والمعلمين والادارة تعكس بشكل واضح تحيز نظام التعليم للأغنياء ضد الفقراء والقدرات والاستعدادات التى يتحدثون عنها ماهى الا قدرات واستعدادات ترتبط بالأصل الاجتماعى لأن شروط القبول والنجاح تأتى من تلك الاستعدادات التى يدعمها تفوق أبناء الأغنياء واستمرارهم فى التعليم عن ابناء الفقراء لعدم مقدرتهم المادية على تنمية وتطوير تلك القدرات والاستعدادات التى يتحدثون عنها والتى اصبحت تعرف فى الأدبيات التربوية اليوم باسم الاستحقاقية أو الجدارة.

ثانيا: حول المساواة التعليمية والمساواة الاجتماعية:

تنبع أهمية التكافؤ فى الفرص التعليمية من ارتباطه بالتكافؤ فى فرص الحياة ذاتها، وسائر متطلبات العدالة الاجتماعية. ولا ينفع فى معالجة هذا الموضوع الخطير طمس أو اغفال هذه الحقيقة الأساسية او استبعادها أو تجاهلها ويمكننا ادراك التلازم بين هذين المفهومين بمتابعتنا تغير نمط الانتاج، وتطور الحياة الاجتماعية ونمط التعليم عبر التاريخ ولاسيما منذ قيام الثورة الصناعية اذ برزت مسألة الحراك المهنى ومايرتبط به من حراك اجتماعى وجغرافى سعيا نحو العمل والاشتغال بالمهن المستحدثة فى المجتمع[١٨]. لذلك نلاحظ أن كل دارس مستنير فى اطار العلوم التربوية يتصدى لمفهوم التكافؤ فى الفرص التعليمية يجد لزاما عليه أيضا أن يشير الى مفهوم التكافؤ فى الفرص المهنية — التوظف — على الأقل، والى ارتباط المفهومين وانعكاس مضمون كل منهما على الآخر.

واذا كان الارتباط المبدئى بين مفهوم تكافؤ الفرص التعليمية ومفهوم الفرص المهنية، ومن ثم فرص الحياة امرا بديهيا ومنطقيا لا مفر منه أمام كل باحث واعى ومستنير، فلابد لنا من أن نتعرف بأن التلازم بين هذين المفهومين المشار اليهما يطرح بدوره مشكلات فلسفية وسياسية واجتماعية على درجة كبيرة من الأهمية والتعقيد والشمول. واذا كان المجال هنا لايسمح بالتعرض لمعظمها على النحو المنشود فلابد من أن نتطرق الى بعضها ونعالجه جزئيا لنضع مسألة تكافؤ الفرص التعليمية فى إطارها الاجتماعى السليم.

١- التطور الاجتماعى للمفهوم:

تاريخيا ظهرت الدعوة الى ضرورة تحقيق الفرص التعليمية المتساوية أمام المواطنين جميعا، منذ اواخر القرن التاسع عشر، حيث كانت البلدان الرأسمالية تجتاز مرحلة توسعها الاقتصادى وصعودها السياسى والثقافى وهيمنتها على المستعمرات فى افريقيا واسيا وامريكا اللاتينية وقد كان من مصلحة علاقات الانتاج الرأسمالية فى هذه الحقبة التاريخية أن تقوم بنشر التعليم على قطاعات اوسع من السكان وان تختار العناصر البشرية الأكثر كفاءة مهما كانت الفئات الاجتماعية التى ينحدرون منها. وتبريرا لهذه المصلحة الموضوعية بدأ ينتشر على ايدى المخططين التربويين وعلماء الاجتماع التربوى الكثير من المعايير التى تحث على ضرورة استثمار رأس المال البشرى فى المجتمع ورعاية المواطنين النجباء وتوفير الفرص التعليمية المتساوية للجميع. الا أن الأزمات الاقتصادية الدورية التى ما انفكت تصيب البلدان الرأسمالية وتصاعد النضالات الشعبيه والديمقراطيه داخلها ، اخذ يطرحان على محك

النقد الأجتماعى مجمل الانجازات التعليمية التى تم تحقيقها[١٩] وهنا بدأت تزداد الدراسات الميدانية التى تكشف عن اتساع الفروق التعليمية بين الفئات والطبقات الاجتماعية المختلفة. وفى هذا الوقت بالذات وضع فيليب كومبز Philip Combs دراسة الشهرية. ازمة التربية فى العالم[٢٠] هذه الأزمة التى هى بالتأكيد أحد جوانب الأزمة الرأسمالية العالمية.

وقد تبدو هنا بعض الأرقام الضرورية لتشخيص تلك الأزمة التربوية الاجتماعية فى البلدان الرأسمالية المتقدمة، ففى عام ١٩٦٥ كانت نسبة احتمالات الوصول الى الجامعة تتراوح بين واحد لابناء العمال الى ٣١٪ لأبناء العائلات فى كل من فرنسا وايطاليا والمانيا الاتحادية واليابان وبين واحد الى ١٤٪ فى السويد وواحد الى ٨٪ فى بريطانيا وواحد الى ٣,٥٪ فى الولايات المتحدة الأمريكية لابناء هاتين الطبقتين[٢١] وفى بلد كفرنسا فى عام ١٩٦٥ كانت احتمالات الوصول الى الجامعة لدى الفئات الاجتماعية تتراوح بحسب النسب المئوية التالية: ٢,٧٪ لابناء العمال الزراعيين، ٣,٤٪ لابناء العمال الزراعيين، ٨,٠٪ لابناء المزارعين ١٦,٢٪ لابناء عمال الخدمات، ٢٣,٢٪ لابناء ارباب العمل ٣٥,٤٪ لابناء الطبقة الوسطى، ٥٨,٧٪ لابناء الطبقة العليا واصحاب المهن الحرة، ٧١,٥٪ لابناء كبار الصناعيين[٢٢].

وتؤكد الاحصائيات ونتائج الدراسات التى تمت فى فرنسا ايضا أن لابناء الطبقات العليا فرصًا تعليمية تفوق سبعة اضعاف فرص أبناء العمال الزراعيين وخمسة اضعاف فرص ابناء العمال والزراعيين فى اختيار أنواع التعليم – الدراسة الثانوية – الذى يؤدى مباشرة الى التعليم العالى. فى حين يتكدس ابناء

الفئات الاجتماعية الدنيا في الصفوف الثانوية التى تقود الى التعليم المهنى القصير الأمد أو الى انقطاع الدراسة مع نهاية التعليم الالزامى(٢٣) حسب نظام التعليم الفرنسى وفى التعليم العالى يتوجه ابناء الفئات الاجتماعية العليا فى غالبيتهم الساحقة نحو الاختصاصات الاقتصادية والاجتماعية الأكثر قيمة: كالطب والصيدلة والحقوق والعلوم الاقتصادية..الخ. بينما يقتصر أبناء الفئات الاجتماعية الدنيا على كليات الآداب والعلوم حتى ضمن هذه الكليات يستأثر أبناء الفئات العليا باختصاصات محددة، كالآداب القديمة والرياضيات البحتة وهذه التخصصات تحظى بمكانة اجتماعية مرموقة فى المجتمع الغربى عموما والفرنسى خصوصا.

والدراسات الكثيرة التى تتناول التعليم العالى والتعليم الثانوى من زاوية الفئات الاجتماعية المختلفة تؤكد أن التجربة الفرنسية تكاد تشخص بكل دقة تجارب البلدان الأوربية والغربية حتى فى بلد شديد الانفتاح والليبرالية المزعومة كالولايات المتحدة الأمريكية، يلاحظ المربون الأمريكيون أن الغالبية الساحقة من أبناء لفئات الاجتماعية يتجهون نحو الدراسات العملية والمهنية القصيرة الأمد بينما يتوجه ابناء الفئات العليا نحو الجامعات (٢٤)وهكذا تتحدد المشكلة التربوية الاجتماعية فى البلدان الرأسمالية بالهوة العميقة التى تفصل بين أبناء الفئات الاجتماعية العليا والدنيا.، لا من حيث متابعة التعليم فى المراحل المختلفة فقط، بل من حيث نوعيته ومردوده الاجتماعى.

هذا عن واقع الحال فى البلدان الرأسمالية المتقدمة، ولكن الحال أسوأ بكثير من البلدان الرأسمالية المتخلفة (المستعمرات السابقة) وسوف تكون النسب اكثر تدنيا لصالح أبناء الفئات الدنيا، واكثر تفوقا لصالح ابناء الفئات

العليا، ففى لبنان مثلا من أصل ١٠٠٠ تلميذ يدخلون الصف الأول الابتدائي يتسرب ٨١٠ تلميذ قبل الوصول الى الصف الثالث الثانوى لأسباب اقتصادية واجتماعية[٢٥]. وسنحاول ان نبرهن على واقع الحال فى مصر فى الصفحات التالية. أما واقع البلدان الاشتراكية والتى أخذت منحى غير رأسمالى فى تطوير مجتمعاتها وهو طريق الاشتراكية العملية. فان الأرقام المتوافرة لدينا تؤكد أنه كانت نسبة ابناء العمال فى عام ١٩٦٥ من مجموع الطلبة الجامعيين تتراوح بين ١ر٣٣٪ فى هنجاريا والى ٦ر٣٦٪ فى رومانيا والى ٢ر٣٩٪ فى تشيكوسلوفاكيا، وفى بعض الجامعات الاشتراكية، كجامعة موسكو مثلا هناك نسبة معينة من المقاعد الدراسية التى يحتفظ بها دائما للشبيبة العمالية والفلاحية[٢٦] وفى بلد مثل بولندا مثلا، تأخذ بالتمثيل النسبى للفئات الاجتماعية الموجودة فى المجتمع وكل فئة تمثل بوزنها من حيث العدد فى جميع مراحل التعليم، ونظرا لأن ابناء العمال والفلاحين والفئات الدنيا هى التى تشكل القاعدة العريضة فهناك نسب معينة لهم تتراوح بين ٥٠ – ٦٠٪ فى جميع مراحل التعليم[٢٧].

٢ – المفاهيم الجديدة للتكافؤ فى التعليم والحياة

أن الحق فى التعليم يشكل اليوم – فى غالبية الدول – قضية سياسية وهو ايضا موضوع مطروح للنقاش. أن المسائل الملحة التى تحتاج الى حل جذرى اليوم تكمن فى معرفة الخطوات والاجراءات الواجب اتخاذها فى ميدان التربية لاقامة علاقات من نوع جديد بين الأصل الاجتماعى والتربية والحياة وبكلمة اخرى. التوصل الى اتاحة الفرصة لكل فرد مهما كان أصله الاجتماعى وانتماؤه الطبقى للاستفادة بشكل متكافىء من التربية.

ولعل كـولمان J.S .colem هو خـير من حلل مـفـهـوم تكافـؤ الفـرص التعليـمية وكـذلك، تورسـتين هوشـن T. Husen وهافـجـرست R. J. HAVIGHURST[٢٨] الى جانب كثيرين غيرهم من علماء التربية.

أ - المفهـــوم المحافـــظ

الذى ساد فى مختلف الدول الصناعية حتى الحرب العالمية الأولى، ويرى أن الله قـد منح كل فـرد الاسـتعـدادات التى تتـلائم مع الفـئـة أو الطبـقـة الاجتماعية التى ينتمى اليها منذ ولادته، لذلك على كل فرد ليس فقط أن يستفيد مما وهبه الله، بل عليه أن يرضى به ومن أهم الاراء المؤيدة لهذا المفهوم ماورد فى دراسات "كوكس Cooks وديزون Dezon الذين يذهبان الى القول باسم العدالة وباسم المساواة الاجتماعية ساهم فيض من الحساسية الزائفة فى اضعاف الصلابة فى النظم التعليمية - التى هى أحد شروط النوعية الجيدة (للتعليم) أن مؤيد التكافؤ يرفض غريزيا الطرق كلها التى تتيح لبعض الأطفال التوفق على اقرانهم وهو بذلك يسعى الى تدمير المدارس التى تهتم بشكل خاص بالتلاميذ الأكثر موهبة. أن الرغبة فى أن يكون لمؤسسات التعليم كلها وضع متساو لن ينتج عنه الا الضرر[٢٩] أما المحافظون المتساهلون فيبشرون بصيغة اخرى من هذه الفلسفة، انحدرت الينا من عصر النهضة مرورا بالقرن الثامن عشر ولاسيما خلال الفترة التى نشطت فيها التجارة وهى تشدد على إنتقاء الموهوبين من بين الجماهير الفقيرة والشعبية واكرام الأفراد الذين يتم اصطفاؤهم لأنهم يمثلون بموهبتهم الذهب النادر الذى يلزم لدعم الاقتصاد الوطنى[٣٠].

ب- المفهوم الليبرالى:

مع تطور الأوضاع الاقتصادية والاجتماعية فى الغرب، اشتدت الحاجة الى يد عاملة متعلمة واقتضى ذلك التطور والتبرير ومفاده ببساطة شديدة: أن كل فرد يولد ولديه مقادر شبه ثابت من الكفاءة والذكاء ويجب تصميم النظام التعليمى بشكل تزول معه العوائق الخارجية الاقتصادية والجغرافية، التى تمنع الطلاب القادرين من ابناء الطبقات الدنيا من الاستفادة من ذكائهم الموروث الذى يؤهلهم بحق الترقى الاجتماعى وقد قامت كثير من الاصلاحات التربوية البنيوية فى اوربا على هذا الأساس واستوحت تعاليمها من هذه الفلسفة ومن انصار الاتجاه الليبرالى بيرج Berg المربى السويدى.

وتبشر هذه النظرة الليبرالية بأن الانتقال يجرى من مجتمع يرث فيه الأبناء عن الأباء امتيازات الغنى والوجاهة الاجتماعية الى مجتمع يدخل فيه الأولاد للنظام التعليمى ويترقون فى دوربه ويكافؤن على عملهم فيه بناءٍ على كفاءتهم التى تقاس بوسائل شتى منها اختبارات الذكاء واختبارات التحصيل المدرسى وعلاقات الامتحانات الأخرى وأى مؤشر (موضوعى) آخر يدل على انجازهم الدراسى، هكذا حلت هذه الوسائل الانتقائية الواضحة المعالم والبديهية اللزوم محل المعايير السابقة التى تتمثل فى الطبقة الاجتماعية والخلفية الاقتصادية والاتصالات الشخصية(٣١). وعرفت هذه الحركة باسم الاستحقاقية Meritocracy وهى معايير لا تخفى تحيزها الاجتماعى والطبقى ونظرا لارتباطها بثقافة معينة غالبا ماتكن ثقافة النخبة الى جانب انها تعد اليوم أحد ادوات الفرز الاجتماعى للطلاب عند دخول مراحل التعليم فالذى تغير

فقط المعيار ولم يتغير التحيز الايديولوجى والفكرى لكل من المعيارين السابقين.

ونود أن نوضح زيف هذا المعيار، فعلى سبيل المثال بعض مضى عشر سنوات على اقرار قانون التربية الصادر عام ١٩٤٤ فى انجلترا اجرى مسح لدراسة تأثيره على البيئة الاجتماعية وتبين نتيجة الدراسة: أن ابناء طبقة العمال اصبحوا يدخلون المدارس الثانوية Grammer Schools بنسبة اقل من السابق، فقد فقدوا بعض المقاعد التى كانت تحجز للفقراء بواسطة الامتحانات المشهورة والمعروفة باسم II Plus أمتحانات سن الحادية عشر ومابعدها. والتى كانت تجرى بعد اتمام المرحلة الابتدائية. لقد كان الطلاب من ابناء الطبقات المتوسطة احسن حالا واقدر على التنافس من ابناء الطبقات الدنيا. ولذلك فازوا بعدد أكبر من المقاعد وكان القائمون بهذه الدراسة من أوائل الباحثين الذين اقاموا الدليل الواضح على أن النزعة الانتقائية - الاصطفائية لا تتماشى مع تكافؤ الفرص فى الدخول الى المراحل التعليمية والمشاركة فى عمليات التعليم[٣٢] فهناك مقدار من الانحياز الاجتماعى والايديولوجى بصورة دائمة فى كل نظام تربوى انتقائى فى كل مجتمع طبقى[٣٣].

ويلاحظ هوسن Husen ان معالجة هذا المفهوم لتكافؤ الفرص التعليمية تؤدى على المستوى السياسى الى استنتاج أنه من غير المفيد أن نجعل الفرد مسئولا عن نجاحه أو فشله فى الدراسة .أن ثقل هذه المسئولية يجب أن يتحمله النظام (النظام المدرسى أو النظام الاجتماعى الاقتصادى) باكمله. ويلخص شراج Schrag المسألة كما يلى: من حيث المبدأ أن المجتمع الذى لا نستطيع أن نصل فيه الى تحيق الكرامة الفردية الا عن طريق واحد ومحدد

لايمكن أن نعتبره منفتحا فعندما تتم التصفية على مداخل هذا الطريق، في الوقت الذى لانجد فيه بدائل مشرفة للذين تستبعدهم هذه التصفية فاننا نكون بهذا وقد وعدنا الناس بأكثر ما نستطيع تحقيقه(٣٤)

ومن أشهر الدراسات المعارضة لفحوى النظرية الليبرالية والتى جرت فى اوروبا خلال الستينات، وترجمت فيما بعد ونشرت فى امريكا وغيرها. دراسة بورديو Bourdieu, P. et al les Heritiers, 1964 وبورديو وباسرون B. and Pas seron, J.C., Reproduction in Education, 1970.

وقد بينت هذه الدراسة ومثيلاتها ان تحليل الانظمة التعليمية فى البلدان الرأسمالية المتقدمة يدل على ان النظام التربوى يميل الى ان يقوم بوظيفة اعادة الانتاج بمعنى اعادة انتاج العلاقات القائمة فى النظام العام الاقتصادى السياسى الاجتماعى والمحافظة على بنية الاوضاع الراهنة فى المجتمع وتعزيزها، بدلا من ان يكون عامل تغيير اجتماعى يستند على قدرات الافراد ودافعيتهم. وتبعت هذه الدراسة دراسات مشابهة جرت فى بلدان أخرى ولاسيما الولايات المتحدة الأمريكية ومن أشهرها دراسة جنكس ورفاقه Jenks C., Inequality, 1972(٣٥) عن اللامساواة فى الفرص التعليمية . ومقاله بولز S. Bowles عن تكافؤ الفرص التعليمية من جيل الى جيل وغيرها كثير(٣٦).

يتضح مماسبق أن المفهوم الليبرالى لتكافؤ الفرص التعليمي، يظهر وكأنه ادعاء شكلى فارغ، فهو يشبه دعوه بعض الضيوف غير المرغوب فيهم من باب اللياقيه الاجتماعية مع تأكد الداعى تأكدا قطعيا بأن اولئك الضيوف لن يستطيعوا تلبية تلك الدعوة – الشكلية.

الى جانب كل ذلك فان هذا المفهوم، وتلك الفلسفة الليبرالية تلعب دورا ايديولوجيا خطيرا فى تعزيز هيمنة الرأسمالية وتعميه وعى الناس حول حقيقة وجود الأشياء فالقول بأن التربية أداة موضوعية لتصنيف الناس وانتقائهم حسب مهاراتهم المعرفية قول يترتب عليه نتيجة ايديولوجية مؤداها أن نجاح الفرد فى المجتمع أو فشله مرهون بنجاحه أو فشله فى التربية وذلك القول ينطوى على قوة اقناعية زائفه للمواطن بأن شكل المجتمع وبنية النظام الاجتماعى الذى يعيش فيه برئية تماما من أى فشل يتعرض له. فالفشل إنما سيكون فشله هو نفسه، فى اقتناص الفرصة المتكافئة التى توفرت له فى المدرسة والقول بأن المعرفة التى تقدم فى المدرسة تؤثر فى رفع المستوى الاقتصادى للفرد والمجتمع هو نمط من انماط الايديولوجيا التى تزيف الوعى الاجتماعى على مستوى الفرد والمجتمع. ذلك أنه سيترتب على هذا القول نتيجة مغلوطة مؤداها أن مشكلة الفقر التى تعانى منها الطبقات الدنيا فى المجتمع هى مشكلة فقر فى امتلاك المعرفة وليست مشكلة إستغلال اقتصادى تعانى منه هذه الطبقات !!! وبالمثل فان مشكلة التخلف فى الدول الصغيرة ستصبح – ايديولوجيا – مشكلة تربوية تعالج عن طريق التوسع والاصلاح التربوى. وبالتالى تختفى حقيقة هامة، أن تخلف وفقر دول العالم الثالث هو نتيجة نهب استعمارى منظم لقدرات وثروات هذه الشعوب الصغيرة، أما بالقوة المسلحة أو بفرض نظما سياسية غير وطنية، بل أن ازمة الامبريالية ذاتها فى الولايات المتحدة الامريكية وغيرها من الدول الرأسمالية الكبرى لن تكون ازمة فى البنى الاقتصادية والسياسية والاجتماعية لهذه الدول لكنها ستزيف وتختزل بفضل الايديولوجيا التربوية، وتصبح ازمة فقط فى النظام التعليمى[٣٧].

جـ- المفاهيم الراديكالية

وعلى كل حال، فقد نجم عن حركة النقد الشديدة للاتجاه الليبرالى، اتجاه مغاير تماما، ويسمى فى الدراسات التربوية وأدبياتها، الاتجاه الراديكالى. وهو ينحصر فى ثلاث اتجاهات اساسية متباينة فى حل مشكلة تكافؤ الفرص التعليمية وتكافؤ فرص العمل فى الحياة: احدهما يتجه الى اعتماد تربية تعويضية خصوصا فى اطار دور الحضانة ورياض الاطفال، والثانى يدعو الى تغيير مجمل الأوضاع الاقتصادية والاجتماعية والثالث يدعو الى تقديم مساندة تربوية شاملة، حيث تلزم على طول السلم التعليمى ولاسيما عند بدء كل مرحلة دراسية حتى بلوغ درجة الاتقان المنشود.

أما فيما يتعلق بالاتجاه الأول والثالث، تقديم تربية تعويضية وتقديم مساندة تربوية عى طول مراحل التعليم فان هذين الاتجاهين يشوبهما قصور لمحدوديتهما، وأن أثر العوامل الاقتصادية والاجتماعية فى التحصيل المدرسى والنجاح لايزال هو العامل الرئيسى المفسر لقضية تكافؤ الفرص ويرجع ايضا الى صعوبة حل هذه المشكلة الى طبيعة النظام الاجتماعى القائم نفسه، هل سيمح بتقديم تربية تعويضية ومساندة تربوية أم لا؟ ولسان حال هذا الاتجاه، تقول أن نسبة الحراك الاجتماعى ونسبة تكافؤ الفرص لاتخرجان عن كونهما طرفين ينشآن من كيفية قيام مؤسسات المجتمع الرأسمالى بوظائفهما الاقتصادية والاجتماعية والسياسية. كما ينجمان خصوصا عن طبيعة علاقات الانتاج. ومن هنا تميل مؤسسات التنشئة الاجتماعية والتربوية جميعها الى إعادة انتاج المتطلبات اللازمة لصيانة تلك المؤسسات وفى هذه الحال يبدو من وظائف المدارس أن تعاود - تعيد - انتاج علاقات عدم التكافؤ الواقعة اصلا

فى المجتمع الكبير وفقا لمنشأ وأصل الطلاب الاقتصادى والاجتماعى والأساسى[٣٨].

وربما كانت وجهة النظر هذه اقدر تفسيرا للوظائف التى يقوم بها النظام التعليمى فى اوربا كما يبدو ذلك فى عدد من الدراسات المشار اليها سابقا (بورديو ورفاقه ١٩٦٤، ١٩٧٠ وجاك حلاق١٩٧٤، وبودلو واستابليه ١٩٧٥) وكذلك الأمر بالنسبة الى الولايات المتحدة الأمريكية. حسب بعض الدراسات الحديثة (بولز وجينتس (Bowels Gintis, 1976,) وكارنوى وليفين M. Carnoy and Levin,1976 والمشكلة الرئيسية هنا هى: ان المدارس تخدم النظام القائم عن طريق اعادة انتاج اليد العاملة اللازمة للانتاج الرأسمالى الذى يتميز بعلاقات إنتاج غير متكافئة. وهذه الوظيفة تتعارض تعارضا اساسيا مع التوجه نحو مزيد من المساواة أو مزيد من الحراك الاجتماعى المطلوب. لذلك فان النظام الساسى يقف عقبة للدفاع عن مصالحه نحو تحقيق أية تربية تعويضية أو تقديم مساندة تربوية على طول مراحل التعليم تهدف الى تحقيق تكافؤ الفرص التعليمية بشكل حقيقى، لأن النظام السياسى لن يقوم باية اجراءات تتعارض مع مصالحه ومصالح الطبقات الحاكمة، ولاشك أن تحقيق تكافؤ الفرص التعليمية والعدل الاجتماعى – المساواة الاجتماعية – قضيتان تتعارضان بشكل جوهرى مع طبيعة النظم السياسية السائدة فى البلدان الرأسمالية المتقدمة. وكذلك البلدان الرأسمالية المتخلفة – التابعة – ومن هنا فاننا نعتقد أن الاتجاه الثانى هو الذى سوف يحقق فعلا عدالة تربوية وعدالة اجتماعية.

ان النظام المطلوب هنا اذن هو: تغيير النظام السياسى القائم ليصبح ديمقراطيا، حقا واجراء تعديلا وتبدلات جوهرية وعميقة فى المؤسسات الاقتصادية والاجتماعية لكى يمكن الوصول فى النهاية الى تكافؤ حقيقى فى الفرص التعليمية أو المهنية أو سواهما من مظاهر الحياة الانسانية وهذا شرط عسير يتلو تحقيقه بالوسائل السلمية لذلك نجده يلقى معارضة شديدة من الكثيرين الذين استفادوا من الأنظمة القائمة أو استسلموا لها أو تعودوا عليها كما نجد أن المنادين بهذا الاتجاه هم شديدوا الحماس على أنه الحل الصحيح الذى لامفر منه لتستقيم شئون التربية والتعليم والاجتماع باستقامة طبيعة النظام السياسى - الاقتصادى.

وهكذا يقدم لنا هذا الاتجاه الالتحام بين تكافؤ الفرص التعليمية وتكافؤ الفرص المهنية، وسائر انواع التكافؤ فى الحياة الانسانية وهذا الاتجاه هو الأكثر جذرية فى استيعاب معنى المساواة التعليمية بالنسبة الى الأوضاع السائدة حاليا فى معظم بلدان العالم الرأسمالى المتقدم والمتخلف على السواء.

ثالثا: التعليم فى القرية المصرية:

مما سبق يتضح لنا خيبة الأمل التى عقدت على التعليم باعتباره سوف يساهم فى احداث المساواة الاجتماعية والقضاء على التمايز الطبقى والاجتماعى وعدالته فى توفير فرص تعليمية للالتحاق بالمدارس وفرص عادلة بعد التخرج فى الحياه .... وخيبة الامل هذه لم تقتصر على البلدان الصناعية المتقدمة بل انتقلت بدورها الى البلدان التابعة والمتخلفة لأنه حسب رأى سمير أمين ان مايحدث من خلل ومن ضعف فى بلدان المركز ينتقل وعلى ..

الفور الى بلدان المحيط وذلك للروابط الوثيقة الاقتصادية والاجتماعية والثقافية التى تربط بلدان المركز بالمحيط. بل يزداد الأمر سوءا وخطورة فى البلدان الرأسمالية المتخلفة نظرا لفقرها وتبعيتها الكاملة على البلدان الرأسمالية المتقدمة(٣٩) ولذا فان الصورة فى بلدان العالم الثالث عامة كانت سيئة للغاية وتنم على أن التعليم لم يخفق فقط فى تحقيق الآمال التى عقدت عليه، بل أنه يلعب دورا فى تدعيم وتكريس التمايز الطبقى والاجتماعى ويشكل مصفاة للفرز الاجتماعى للناس فى بداية كل مرحلة تعليمية ونهايتها الى جانب دوره الايديولوجى الخطير فى التبرير ودعم توجهات النظم السياسية الحاكمة فى البلدان التابعة.

واذا كنا قد اتسعرضنا فيما سبق هذا الدور على المستوى النظرى فى البلدان الرأسمالية المتقدمة والبلدان المتخلفة فاننا، هنا سنحاول أن ننزل ارض الواقع لنتعرف عليه ونشخصه بدقه افضل، وذلك من خلال الدراسة الميدانية الاستطلاعية التى قمنا بها وبدراسات أخرى تمت ليس بهدف تربوى بالدرجة الأولى، ولكنها تعرضت لموقف التعليم عموما فى القرية المصرية وهنا فاننا سنعرض فى هذا الجزء إلى قضية العدالة الاجتماعية فى الريف وكشف النقاب عن العلاقه بين التعليم والأصل الاجتماعى ونوعية الفرص التعليمية المتاحة.

١- العدالة الاجتماعية فى القرية المصرية

كانت قضية التكافؤ والعدالة الاجتماعية لزمن طويل من بين اهداف التنمية فى مصر، سواء تنمية تمت تحت شعار رأسمالى أو تحت شعار

اشتراكى فى مصر وكانت هناك دعوة لهذه الأهداف فى مراحل مختلفة من التاريخ الاقتصادى المصرى منذ بداية القرن العشرين. وقد حددت الحركة الوطنية المصرية العدالة بأنها: إنهاء السيطرة الاقتصادية الأجنبية، ودعا الاصلاحيون الليبراليون الى اعادة توزيع الأرض التى تملكها الارستقراطية الزراعية – قانون الاصلاح الزراعى لمريت غالى وابراهيم شكرى قبل عام ١٩٥٢– التى كانت فى معظمها من ذوى الأصول التركية وذلك بغية تخفيف شرور الفقر فى الريف المصرى، وظلت المسألة الزراعية هى القضية الرئيسية للاحزاب السياسية فى الاربعينات والخمسينات كانت أول خطوة تتخذها الحكومة بعد يوليو ١٩٥٢ هى قانون الاصلاح الزراعى الأول الذى صدر فى ٩ سبتمبر عام ١٩٥٢.

كما شهدت مصر خلال هذا القرن حركات للإصلاح الاجتماعى كان من ابرز هذه الحركات المطلب الخاص بتعميم التعليم دعوة طه حسين، بان يكون التعليم كالماء والهواء فى مقابل دعوة اسماعيل القبانى بقصر التعليم الثانوى فما فوق على القلة المتفوقة وفى اعقاب الاضرابات العمالية واشتداد الحركة الوطنية المصرية فى المناطق الحضرية صدرت فى الثلاثنيات تشريعات عمالية وفقا لتوصيات مكتب العمل الدولى التى تم تقديمها فى تقرير بتلر Btler الشهير(٤٠) وقد عرضت الحكومات قبل يوليو ١٩٥٢ عن ادخال اى اصلاح اقتصادى كبير ولم يصبح العدل هدفا واضحا للسياسة العامة الا بعد يوليو ١٩٥٢ ومنذ ذلك الحين اصبحت الدولة أداة فعالة للتغيير الاجتماعى وفق قوانين علوية كانت تمليها عليها مصلحتها ومصلحة الطبقة البيروقراطية

التى تربعت على عرش البلاد بعد ان ورثت ميراث الرأسمالية فى البلاد[٤١].

ويمكن تقسيم التطور الذى حدث فى نهج الحكومة الى العدل الاجتماعى على مدى السنوات الثلاثين الماضية الى ثلاث مراحل متباينة تتصف كل مرحلة منها بادخال اداة سياسية متميزة جدا.

فى الخمسينات كان التركيز على الاصلاح الزراعى والتدابير التكميلية، ولقد تمت بواسطة الاصلاح الزراعى اعادة توزيع حوالى ١٣٪ من جملةالاراضى التى كانت فيما قبل يوليو ١٩٥٢ مملوكة لكبار ملاك الأرض الزراعية على حوالى ٩٪ من جملة الأسر الزراعية المعدمة. بما يعادل ٣٤٢ اسرة تضم ١,٧ مليون فرد فى عام ١٩٧٠ الا أن ذلك لم يحقق تلك العدالة المنشودة، حيث ساعد قانون الاصلاح الزراعى على زيادة الملكيات الصغيرة والمتوسطة التى تراوحت مابين عشرة أفدنة وخمسين فدان. ولقد انتقلت السلطة والثروة من كبار ملاك الأرض الزراعية الى اغنياء الريف والرأسمالية الزراعية عموما. وفى ظل هذه الظروف فإن هذه الطبقة من اغنياء الفلاحين (ملاك من ٢٠-٥٠فدان) تمتعت بنفوذ سياسى حاسم فى الريف المصرى حيث ارتقى وضعهم فى السلم الاجتماعى بتملكهم وحيازتهم لمزيد من الأرض[٤٢] ولذلك فانه بالرغم من وجود حركتين كبيرتين للاصلاح الزراعى بقى هيكل توزيع ملكية الأرض شديد التفاوت أى ان الاصلاح الزراعى لم يحقق العدل المنشود بل ساعد على مضاعفة الأوضاع السيئة.

وفى المرحلة الثانية جرى توسيع التدابير اللازمة والرامية الى اعادة التوزيع ليشمل القطاع الحديث، وذلك عن طريق تمصير المصالح الأجنبية (١٩٥٧) والتأميم الواسع واجراءات الحراسة فى الفترة من ١٩٦٠ - ١٩٦٣.

وكان هدف الحكومة المعلن هو احداث تحول الى الاشتراكية وتمثل الستينات تأكيد التحول فى منهج الحكومة الى العدل، فقد اعتبرت حينئذ أن توفير الخدمات الاجتماعية هو الاداة الرئيسية لتحقيق التكافؤ واحتل التعليم المجانى والضمان الاجتماعى والرعاية الصحية مكانا بارزا فى خطة التنمية (١٩٦٠ - ١٩٦٥) وعلى النمو السريع فى حجم الجيش والشرطة والمتعلمين والمتعطلين عن العمل واتخذت الحكومة خطوات لضمان فرص التعين فى الحكومة والقطاع العام لجميع المجندين والخريجين فزدات الأوضاع سواء فبدلا من ان تبحث الدولة على احداث تنمية حقيقية تنشد العدالة وتتيح فرص العمل الحقيقى للمتخرجين، اخذت تحل المشكلة عن طريق الاصلاح وبعض المسكنات والتى سرعان ما انتهى مفعولها فافتضح الأمر.

وتمثل السبعينات المرحلة الثالثة فى المنهج الرسمى الى العدل، واصبح دعم السلع الاستهلاكية هو الأداة السياسية التى نجمت عن آثار التضخم وبقدوم فلسفة الانفتاح الاقتصادى اصبح توزيع الثروة مباشرة امرا عفا عليه الزمن ومن رابع المستحيلات . بعد أن تراجعت الدولة عن كل الاجراءات- المسكنات - التى سبق وأن اتخذتها فى الستينات برده شديدة الانعطاف نحو المعسكر الرأسمالى بقيادة الولايات المتحدة الأمريكية ووصل انفاق الرفاهية للطبقة الجديدة التى كانت عماد النظام السياسى فى الستينات وتمثلت فى

البرجوازية البيروقراطية ، نسب غير مألوفة فى بلد نامى ومتخلف بل فاقت تلك النسب الموجودة فى البلدان الرأسمالية المتقدمة ودخلت البلاد فى مرحلة جديدة من تطورها فازدادت الفوارق الطبقية واصبح المجتمع كله مسخر لخدمة فئة لا تعلو أكثر من ٥ ٪ من اجمالى مجموع السكان تستأثر بحوالى ٢٣ ٪ من اجمالى الدخل القومى وتدهورت اوضاع القرية المصرية واصبحت تدبر حاجياتها من المدينة، بعد أن كان العكس هو المتبع فى الماضى القريب، واصبحت الأوضاع الاقتصادية والاجتماعية والمعيشية للقرية المصرية فى حالة يصعب تغييرها عن طريق بعض الاجراءات والمسكنات.

ففى دراسة سمير رضوان وولى S. Radwan and Elee[٤٣] والتى شملت حوالى ١٠٠٠ اسرة ريفية يعيشون فى ١٨ قرية مصرية قسمت العينة الى اسر فقيرة وهى الأسر التى لاتملك اى حيازات وتعمل بالعمل الزراعى أو الحرفى فى القرية واسر هامشية وهى تلك الأسر التى تملك اقل من فدانين، واسر غير فقيرة وهى التى تملك اكثر من فدان وحتى خمسة أفدنة وقسمت الدراسة العينة ايضا بحسب الدخول السنوية، سواء من العمل الزراعى أو غيره فى القرية وقسمتهم الى مستويات دنيا وعليا، ولقد اوضحت هذه الدراسة جملة من الحقائق عن الاسكان وكيفية معيشة اسر العينة فى القرية المصرية نوردها هنا لتعطينا فكرة واضحة عن ظروف الحياة فى القرية المصرية ثم بعد ذلك نعقب بالدراسة التى قمنا بها.

والصورة كما توضحها صورة اسكان سيئة للغاية بالنسبة للسكان الريفيين بشكل عام فغالبية المساكن ٧٩ ٪ مبنية من الطوب اللبن أو الطمى وتنقصها التسهيلات بصورة مروعة فمثلا ١٩ ٪ منها فقط به ماء صالح للشرب، ٢٣ ٪

به انارة كهربائية و٤٣٪ به مراحيض من نوع ما وتتسق هذه الصورة مع الأوضاع السائدة فى البلد بشكل عام.

كما يسجل تعداد السكان لعام ١٩٧٦ أنه من بين ٣٫٧ مليون اسرة ريفية لا توجد سوى نسبة ١٤٪ فقط تملك توصيلات مياه فى منازلهم وليس لدى ٣٦٪ أى فرصة للحصول على المياه النقية للشرب، أما بالنسبة الى ال٥٠٪ فتعتمد فى الحصول على المياه من مصدر جماعى فى القرية. وكما يوضح التعداد فان ١٨٫٦٪ فقط هم الذين لديهم اضاءة كهربائية فى منازلهم ويبدو التناقض مع المناطق الحضرية ملفتا للنظر. فمن بين ٣٫٢ مليون اسرة حضرية يعيش ٧٠٪ من مساكن بها توصيلات لمياه الشرب، و٧٧٪ فى مساكن بها اضاءة كهربائية.

ولايجب أن تطمس هذه الصورة العامة للفروق الهامة بين ظروف اسكان مجموعات الدخل المختلفة فان الغالبية العظمى من الأسر الفقيرة والهامشية ٨٧٪ و ٧٤٪ على التوالى تعيش فى بيوت من الطوب والطمى ويعيش من ٣-٧٪ فى اكواخ ويعيش ٨-١٠٪ فقط فى مساكن من الطوب الأحمر، وعلى النقيض من ذلك فان حوالى ٣٠٪ من غير الفقراء يعيشون فى منازل من الطوب الأحمر، بالاضافة الى أن بيوت الأسر الفقيرة تفتقر بشدة الى المرافق فهناك حوالى ١٦٪ فقط تتوافر لهم مياه الشرب وتتوافر ال ١٢٪ اضاءة كهربائية وتوجد مراحيض لدى ٣٠٪ منهم وينعكس مظهر آخر لظروف اسكان الفقراء فى الكثافة العالية نسبيا لكل غرفة وهى ٥ر٢ر فرد لكل غرفة مقابل ١٫٤ فرد لكل غرفة لغير الفقراء.

ولقد أدى النمو السريع المصحوب بالندرة البالغة لارض المباني الى معرفة القرية المصرية لظاهرة لم تعرفها طوال تاريخها حيث تملك الأسرة سكنها ايا كان مستوى هذا المسكن، ولكن في السبعينات اصبح العيش في سكن (أو غرف) بالايجار شائعا بدرجة متزايدة، وبالنسبة للعينة التي ندرسها يعيش ١٤٪ من الأسر في مساكن مستأجره ، ولاشك أن ذلك يمثل عبئا اضافيا على الفقراء لأنه يقتطع من دخولهم الهزيلة، ويتعين على ال١٢٪ من الأسر الفقيرة التي تعيش في مساكن مستأجرة أن تدفع في المتوسط حوالي ٧٪ من اجمالي انفاقها للايجار ولقد لعبت سياسة الانفتاح الاقتصادي دورا مرموقا في هذا الأمر.

٢- الانحياز الطبقي للتعليم

نستطيع أن نلاحظ مايلي على الصورة العامة للتعليم بشكل عام:

* أن التعليم الابتدائي ليس قادرا حتى الآن على استيعاب كافة الأطفال الذين بلغوا سن السادسة فقد بلغت نسبة الاستيعاب (بما في ذلك التعليم الديني أي مدارس الأزهر) حوالي ٨٣٪ عام ٧٩ / ١٩٨٠ وبتعبير آخر فان حوالي ١٧٪ من الأطفال الذين هم في سن الالتحاق بالمدارس لم يتلقوا أي تعليم. وهي نسبة لا تزال مرتفعة ومن ثم فان الاحتمال بعيد جدا في أن يتحقق الهدف المرجو من التعليم الابتدائي في المستقبل المنظور.

* وباستثناء نظام التعليم في الأزهر، فان نسبة الاستيعاب استقرت عند مستوى يبلغ ٧٥٫٧٪ خلال الفترة من عام ١٩٧٦/٦٥ وحتى

١٩٨٠/٧٩ غيرأن الوضع في التعليم الاعدادى والثانوى افضل قليلا فخلال السنوات الخمس الماضية من ١٩٧٦/٧٥ وحتى ١٩٨٠/٧٩ وصلت نسبة الاستيعاب في الاعددادى ٩٠ في المتوسط من خريجي التعليم الابتدائى وبلغت نسبة الاستيعاب بالنسبة للتعلم الثانوى ٨٤٪ في المتوسط من الطلاب الذين استكملوا الاعدادى خلال نفس الفترة.

وعلى الرغم من تباين وتضارب الارقام حسب الجهات التى تصدرها، فاننا يمكن أن ننظر الى الأمر من زاوية أخرى حيث أن الصورة لاتبدو مشجعة أو متفائلة بنفس القدر فطبقا لتقديرات وزارة التربية والتعليم(٤٤) فان نسبة الذين التحقوا في عام ١٩٨٠/٧٩ بالتعليم الابتدائى الى السكان الذين تبلغ اعمارهم من ٦-١٢ عاما كانت حوالى ٧٢٪ بما في ذلك نظام التعليم الازهرى، أما اذا استبعدنا المدارس الدينية - الازهرية - فان النسبة تنخفض الى ٦٦٪ وفي عام ٩٠ /١٩٩١ لم تتجاوز النسبه ٧٣٪ بعد استبعاد التعليم الأزهرى أما التعليم الاعدادى فان نسبة الذين التحقوا به من السكان به الذين تبلغ اعمارهم من ١٢-١٥ عاما كانت ٥٥٫٨٪ وفي عام ١٩٩١/٩٠، لم تتجاوز النسبة حوالى ٦٢٪ . وفيما يتعلق بالتعليم الثانوى فان نسبة الذين التحقوا به من السكان الذين تبلغ أعمارهم من ١٤-١٨ عاما كانت حوالى ٧٤٫٤٪ بما في ذلك التعليم الفنى بأنواعه حيث كانت النسبه في التعليم العام حوالى ٣٥٪ فقط وفي عام ١٩٩١/٩٠ لم تتجاوز ٣٠٪ للعام و٨٠٪ للعام والفنى . ويشير ذلك الى أن التعليم الثانوى كان يتسع بمعدل أسرع من التعليم الابتدائى.

أن التباين بين الحضر والريف لايزال ضخما ولصالح الحضر بالرغم من بعض الاختلافات بين بعض المحافظات الريفية من ناحية وبين بعض المحافظات الحضرية من ناحية أخرى والواقع أن هذا التباين يتمشى مع الاتجاه السائد فى عدد كبير من البلدان المتخلفة التى توجد المناطق الريفية فيها فى وضع أدنى بصفة عامة وهكذا فقد تراوح العدد الكلى للملتحقين بالتعليم الابتدائى بالمقارنة بالسكان الذين تتراوح اعمارهم من ٦-١٢ عاما فى المناطق الحضرية (الاسكندرية، القاهرة، بورسعيد، السويس) بين ٧٦٫٥٪ الى ١٠٥٫٣٪ بينما تصل بالكاد فى المناطق الريفية الى ٦٠٪ وتتراوح الارقام بالنسبة للتعليم الابتدائى من ٦٠٫٤٪ الى ٨٠٫٢٪ فى المناطق الحضرية والى اقل من ٥٠٪ فى عدد كبير من المحافظات الريفية وتتراوح النسبة فى التعليم الثانوى بين ١٩٫٧٪ و ٣٨٫٤٪ فى المناطق الحضرية بينما يتجاوز عدد ضئيل من محافظات المناطق الريفية بنسب الى ١٠٪[٤٥].

أن التباين فى الجنس (الذكور والاناث) لايزال قويا جدا، فعلى الرغم من أن التحاق الاناث بالمدارس تزايد باسرع من التحاق الذكور على كافة المستويات، الا أنهن لايزلن متخلفات فى هذا الصدد، ويبدو التباين فى الجنس اكثر قوة بين المناطق الحضرية والريفية وهى فى الوجه القبلى أكبر منها فى الوجه البحرى، ومن ثم التحق ٧٧٫٧٪ من العدد الكلى للذكور الذين تتراوح اعمارهم بين ٦-١٢ عاما بالتعليم الابتدائى عام ٧٧/ ١٩٧٨ فان ٥٥٫٢٪ فقط من الاناث قد التحقن بهذا التعليم.

وفى القاهرة بلغت نسبة التحاق الاناث ٧٤٫٤٪ وبلغت فى بورسعيد ٩٩٫٢٪ بينما تراوحت النسبة فى الوجه البحرى من ٩٢٫٢٪ (فى البحيرة)

و٧٧,٥٪ (فى دمياط) بمتوسط يبلغ ٥٥٪ تقريبا أما الارقام المناظرة فى الوجه القبلى فهى ٣٣,٤٪ (فى سوهاج) و٧٤,٥٪ (فى اسوان) بمتوسط يبلغ ٤٥٪ تقريبا. وحتى التباين فى الجنس (للذكور والاناث) يبدو واضح فى التعليم الاعدادى اذ التحق ٧,٣٪ فقط من البنات اللائى تتراوح اعمارهم بين ١٢-١٥ عاما فى المدارس الاعدادية بالمقارنة ب ٤٤,٨٪ من البنين، ومع ذلك ففى التعليم الثانوى يوجد تحسن ظاهر فيما يتعلق بالتباين بين البنين والبنات، اذ تقدم للالتحاق بالمدارس الثانوية ٢٤,٣٪ من البنين مقابل ١٢,٤٪ من البنات الذين تتراوح اعمارهم ما بين ١٥-١٨ عاما[٤٦].

ويتضح مما سبق أنه عند وصول الفتيات الى مرحلة التعليم الثانوى فانهن ينزعن الى الاستمرار واستكمال تعليمهن الثانوى ومع ذلك فان التباين بين الريف والحضر فيما يتعلق بالتعليم الاعدادى والثانوى يبدو بنفس قدر الوضوح فى التعليم الابتدائى أن لم يكن اوضح وتوجد أسباب شتى لهذا التباين بغض النظر عن القيم الاجتماعية، وفيما يتعلق بالتباين بين الريف والحضر، فان احد اسبابه الواضحة هى أن الفرص التعليمية متاحة بدرجة أكبر فى المناطق الحضرية عنها فى المناطق الريفية الى جانب قطع مسافات طويلة للوصول الى المدارس والمطالب المتعارضة على وقت الأطفال، (العمل فى مقابل الدراسة) ونظم الامتحانات والأصل الاجتماعى المتدنى الذى يأتى منه عدد كبير من الأطفال.

واذا انتقلنا الى التقدير الكيفى لنظام التعليم فانه توجد جملة من المؤشرات التى تلقى الضوء على عدم فعالية النظام التعليمى المصرى ووقوفه عقبة كؤد امام ابناء الفقراء لمواصلة تعليمهم

المؤشر الأول: معدل التسرب وتبين دراسة حديثة[٤٧] أنه من بين مجموعة تلاميذ يبلغ عددها الف تلميذ التحقت بالسنة الأولى الابتدائية فان ٥٢٩ تلميذ فقط حوالى ٥٢٫٩٪ هم الذين سيكملون دراستهم الابتدائية بنجاح ويكمل ٣٨٨ تلميذ هذه الدورة الدراسية بنجاح خلال سنواتها الست، بينما يكملها ١٢٨ تلميذ فى سبع سنوات أى أنهم يرسبون سنة دراسية واحدة، ويكملها ١٣ فى فترة ٨ سنوات – أى أنهم يرسبون سنتين[٤٨].

والواقع أنه بعد فترة طويلة (تسع سنوات متعاقبة) من انخفاض معدلات التسرب، عادت الى التزايد المطرد منذ العام الدراسى ١٩٧٧/٧٦ وقد يرجع هذا جزئيا الى الطلب المتزايد على العمالة غير الماهرة، وشبه الماهرة والزيادة فى الاجور، فاصبح الاطفال أصولاً تحقق عائدات مرتفعة بالاضافة الي ذلك، فان معدل التضخم المرتفع والزيادة السريعة في تكلفة المعيشة ، قد أرغمت الاباء الفقراء على سحب اولادهم من المدارس لالحاقهم بالعمل وهكذا فبينما انخفضت معدلات التسرب خلال التعليم الابتدائي في السنوات الست من ٩٫٣٪ عام ١٩٦٧/٦٦ الي ٣٫٨ عام ١٩٧٦/٧٥ الا أنها ازدادت منذ ذلك الحين حتي بلغت ٥٫٢٪ عام ١٩٧٩/٧٨.

وتعد معدلات التسرب أكثر ارتفاعاً بين الاطفال في الريف وخاصة البنات الريفيات، وتؤكد هذه الظاهرة العديد من الدراسات التي أعدتها وزاره التربية والتعليم، ومن ثم فان معدل التسرب بين الأناث علي الصعيد القومى أعلى منه بالنسبة للذكور بمقدار ١ – ٢[٤٩] وقد تبين أن أكثر معدلات التسرب انخفاضاً فى المناطق الريفية توجد فى المدارس الأكثر قربا من عواصم المحافظات ويتغير النمط تغييرا كاملا فى التعليم الاعدادى فهو فى المقام الأول اقل

جدول رقم (٩)

يوضح الحالة التعليمية تبعاً لمجموعات الاسر لعام ١٩٧٣ (٥٠)

مجموعات الاسر حسب حجم الملكية	اجمالي السكان	حجم الاسره	الحالة التعليمية									
			أقل من الابتدائى		استكمل الابتدائى		استكمل الاعدادى		استكمل الثانوى		تعليم عالى	
مجموع الاسر		٪	عدد	٪	عدد	٪	عدد	٪	عدد	٪	عدد	٪
أسر فقيره	٢١٧٢	١ر٧	٢٠٧٣	٤ر٩٥	٦٢	٩ر٢	٢٥	٢ر١	١١	٥	١	-
أسر هامشية	٩٥٧	٣ر٥	٩٠١٩	٠ر٩٦	٢٤	٥ر٢	١٢	٣ر١	٢	٢	-	-
أسر غير فقيره	٢٠٠٨	٨ر٤	١٧٦٠	٦ر٨٧	٩٧	٨ر٤	٦٣	١ر٣	٧٤	٧ر٣	١٤	٧
الاجمالى	٥١٣٧	٩ر٥	٤٧٥٢	٥ر٩٢	١٨٣	٦ر٣	١٠٠	٩ر١	٨٧	٧ر١	١٥	٣

انخفاضا عنه فى التعليم الابتدائى فعلى سبيل المثال فان معدل التسرب بالنسبة للعدد الكلى من الطلاب المسجلين فى التعليم الاعدادى عام ١٩٧٩/٧٨ كان ٧ر٢٪ فقط مقارنا ب ٢ر٥٪ فى التعليم الابتدائى.

ويتضح مما سبق أن النظام التعليمى مازال يلعب الدور التقليدى له فى التحيز للاغنياء ضد الفقراء والتحيز للحضر ضد الريف، وفى الريف فهو ليس كتله صماء بل هو فئات وطبقات اجمتاعية متباينة، وبه الأغنياء والفقراء والمعدمين ايضا ومن هنا فاننا سنحاول أن نتعرف على التعليم فى القرية المصرية هل يقف محايدا بين اغنيائه وفقرائه ومعدميه؟ أم أنه ينحاز؟ واذ كان يتحاز فأي الفئات والطبقات داخل القرية ينحاز اليها؟. ففى دراسة سمير رضوان وولى. .تتضح هذه الصورة والجدول رقم (١) الذى يوضح الحالة التعليمية لاسر العينة (١٠٠٠ اسرة ريفية) ووفق الفئات الاجتماعية الواردة بالجدول والتى سبقت الاشارة اليها.

وبقراءة الجدول السابق قراءة سوسيولوجية تربوية يتضح ما يلى:

* ان الغالية العظمى من سكان العينة ٥ر٩٢٪ لم يكملوا المرحلة الابتدائية ويمكن اعتبار هذه الفئة أميين أو اشباه اميين.

* ويتضح هنا أيضا التفرقة بين الفقراء، ففى حين ترتفع نسبة الافراد الحاصلين على تعليم إقل من التعليم الابتدائى الى ٤ر٩٥٪ من الفقراء فانها تنخفض الى ٦ر٨٧٪ فى حالة غير الفقراء. وربما كان الأهم من ذلك هو أن نسبة أعلى نسبيا من غير الفقراء استطاعت أن تكمل انواعا مختلفة من التعليم فنجد أن ٨ر٤٪ اكملوا التعليم الابتدائى و١ر٣٪

اكملوا التعليم الاعدادى و٤٪ اكملوا التعليم الثانوى و٧٪ اكملوا التعليم العالى، وفى الجانب الآخر من الصورة نجد أن اقل من ٣٪ من السكان الفقراء أكملوا التعليم الابتدائى ٢ر١٪ اكملو التعليم الاعدادى و٥ر٠٪ اكملو التعليم الثانوى وشخص واحد فقط اكمل التعليم العالى مقابل ١٤ شخص فى الأسر غير الفقرة وأن هذا الشخص الواحد غالبا مايكون فى معهد متوسط أو معهد فنى.

أن وضع الأسر الهامشية لايختلف فى شيىء عن اوضاع الأسر الفقيرة، ومن هنا فاننا نعتقد أنه لم يكن هناك مبرر وضرورة منهجية للتقسيم وفق معيار اسر فقيرة معدومة ولا تملك واسر هامشية تملك اقل من فدان وكان من الأجدر تقسيم العينة الى فقراء يمكلون اقل من خمسة افدنة وغير فقراء يملكون أكثر من خمسة أفدنة.

٣- الفقراء و الامية

بعد ان اتضح لنا مقدار الحرمان الثقافى والتعليمى للفقراء فى القرية المصرية فان ذلك يعنى فى الدرجة الاولى وجود هؤلاء الفقراء بنسب مرتفعة للغاية فى عالم الامية بل عالم الامية هذا ربما يقتصر عليهم دون غيرهم من طبقات وفئات اجتماعية اخرى فى القرية المصرية. وذلك لان الامية كظاهرة اجتماعية، ناتجة من ظروف البناء الطبقى والاجتماعى بمكوناتة الاقتصادية والسياسية والتعليمية وترتبط فى ذات الوقت بخصائص اجتماعية واقتصادية تكون شائعة بين من ينتشر بينهم هذه الخصائص اكثر من غيرهم ومعنى هذا ابتداء أن الامية بوصفها خاصية مكتسبة من البناء الاجتماعى للمجتمع،

وبظروفة التاريخية المعاصرة، تاتى محصلة لاوضاع، ووجود اجتماعى محدد لاناس بعينهم. واذا أردنا ان نلقى الضوء على امية جماعات الفقراء بالقرية المصرية لتبين لنا مايلى(٥١).

اوضحت رسالة دكتورة اجريت بقرية النحارية مركز كفر الزيات محافظة الغربية عام ١٩٧١، حول موضوع (اساليب الاتصال والتغير الاجتماعى فى القرية المصرية) ان الامية اكثر انتشارا بين العمال الاجراء عنها بين صغار الحائزين واكثر انتشارا بين صغار الحائزين عنها بين كبارهم.

* وفى دراسة: (الصراع الطبقى فى القرية المصرية) للدكتور عبد الباسط عبد المعطي أوضحت أن الأمية لدي العمال الاجراء تصل الى ٨٢٪ من العينة، في حين أنها كانت ٦٤٪ لدي صغار الحائزين في الوقت الذي كانت فيه ١٩٫٤٪ فقط لدي كبار الحائزين.

* وفى دراسة حديثة أشرف عليها الجهاز العربي لمحو الامية وتعليم الكبار عام١٩٧٨ عن (الخصائص الاجتماعية والاقتصادية للاميين بقرية النكارية مركز الزقازيق محافظة الشرقية)، تبين أن الأمية أكثر انتشاراً بين الفقراء فنسبتها لدي العمال الاجراء ٨٥٪ ولدي صغار الحائزين ٧٥٪ ولدي كبار الحائزين ٣٠٪.

* وفي الدراسة الحالية تبين لنا أن الأمية تنتشر بصورة كبيرة بين جموع الفلاحين الفقراء والمعدمين وتصل النسبة بينهم حوالي ٩٨٫٥٪ وتنتشر بين الفلاحين والفقراء الذين يحوزون أقل من خمسة افدنه حوالى ٧٨٫١٪ وتنتشر بشكل أقل نسبياً بين غير الفقراء الذين يحوزون أكثر من

خمسة أفدنه وأقل من عشرين فداناً وتشمل الفلاحين الأغنياء وكبار ملاك الأرض حوالي ٣ر٥٦٪.

وبذلك يتضح لنا أن انتشار الامية - كمعادل موضوعي للحرمان من التعليم والثقافة والمعرفة - بين الفقراء الفلاحين عن الجماعات الاخري في القرية المصرية، وأن هذه الامية اتت مواكبة للخلفية الطبقية للفقراء والذين نشأوا في أسر من الفقراء بصفة عامة. والمهم والملفت للنظر فيما سبق أن فرص التعليم ترتبط بشكل اساسي بالمواقع الطبقيه والاجتماعية، وبالتالي تكون نتيجة له ومؤشراً عليه وليس محدداً للطبقه الاجتماعية كما هو شائع لدى جمهره من الباحثين العاشقين للفكر الامريكي في تناوله لقضية الطبقة الاجتماعية.

٤- الموقف التعليمي في قرى عينه الدراسة الحالية:

لقد قمنا بتطبيق استماره لجمع البيانات والمعلومات عن قرى العينة التي مسحناها - عاونا فى ذلك طلاب الدراسات العليا بكلية التربية بطنطا، الدبلوم العام والدبلوم الخاص، وكان الهدف من الاستمارة هو جمع بيانات تتعلق أساساً بالملكية والدخل السنوي الزراعى، أو غير الزراعي، وعدد الطلاب وأنواع التعليم الملتحقين به وعدد المدارس الموجوده بقرى العينة وجملة الانفاق علي الأولاد بمراحل التعليم والحالة التعليمية للأباء والأمهات، ولاننا نعرف أن مثل هذه الدراسة فوق طاقة فرد بمفرده وانها مسئولية الجماعات الاكاديمية المهتمة بالبحث التربوي، فأننا نعد هذه الدراسة دراسة اسطلاعية للتعرف علي مجال البحث وتاكيد المقولات النظرية التى تتردد في

الأوساط التربوية الاكاديمية. ولقد حكمنا في أختيار قري العينة اعتبارات كثيرة، منها علاقات هذه القري بما تم في مصر من اصلاح زراعي لذا جاء اختيارنا منطقة ابيس الزراعية، وهي منطقة وزعت اراضيها علي الفقراء والمعدمين من الفلاحين واولتها الدولة رعايتها منذ أوائل الستينات ، وحاولنا أن نختار قري الريف المصري التي لم يغادر أفرادها القرية، ولقد طبقت الاستمارة علي ٢٩٣ اسره ريفية في ثلاث قري في منطقة أبيس التابعة لمحافظة البحيرة و ١٨٠ أسرة ريفية في ست قري فى محافظة الغربية[٥٢].

والقرى التسعة تعيش حياة سيئة من حيث الخدمات الاجتماعية والثقافية والصحية، ففي القري الثلاثة بمنطقة أبيس لايوجد سوي مدرسة ابتدائية واحدة تخدم على عدد سبع قري شيدت فى اوائل الستينات ولم يتم بناء مدارس اعدادية من بعد ذلك التاريخ. واقرب مدرسة اعدادية علي بعد ٧ كيلو متر من هذه القري، ولاتوجد وسيلة مواصلات أو طرق ممهده، وليس أمام الطلاب الراغبين في الالتحاق بالمدرسة الاعدادية، سوي السير علي الأقدام أو ركوبة الدواب كما أن الوحدة الصحية توجد بالقرية الموجودة بها المدرسة الاعدادية - الثانوية المشتركة .... وفيها يتعلق بالانارة لاتوجد كهرباء بتلك القري علي الرغم من وقوعها علي الطريق الزراعي بين مصر - الاسكندرية، وعلي مقربة عشرة كيلو متر من محافظة الاسكندرية، ونفس المسافة تقريباً بنسبة لمركز كفر الدوار. وعلي الرغم من الإنارة التي تنير الطريق الزراعي بمدخل مدينة الاسكندرية تصل الي ما قبل هذه القرى بحوالى ثلاثة كيلو متر. وفيما يتعلق بمياة الشرب، فبعد تدهور حالة (الصهاريج) لم يعد امام الفلاحين سوي جلب المياة من مسافة تربو علي عشرة كيلو مترات. والمنطقة

محرومة تماماً من المدرسة الثانوية بأنواها المختلفة ولاسيما المدرسة الثانوية الزراعية المرتبطة أساساً بالزراعة، فلا توجد سوي مدرسة واحدة بمركز كفر الدوار وأخرى بالاسكندرية وكأن الدولة حينما خططت لتشييد هذه الرى فى الستينات لم يكن فى تصورها، أن ابنائها سوف يواصلون التعليم في المراحل الأخري غير المرحلة الابتدائية، وهم يفترضون أن مثل هذه النوعية - التعليم الابتدائي - كاف بالنسبة لهم .... هذه هى قرى الاصلاح الزراعى، قرى الثورة......!!!.

اما القرى الستة الاخري بمحافظة الغربية، فعل الرغم من أنها من أقدم قري ريف مصر، الا أنها ذات ظروف سيئة ومتدنية كباقي قري الريف المصري. فمثلاً أقرب مدرسة اعدادية لهذه القري علي بعد خمسة كيلومترات، والمدرسة الثانوية، حوالي عشرة كيلو مترات وعادة ما تكون فى المركز أو القري الكبيرة، والخدمات الصحية أكثر تدهوراً، وكذلك الخدمات الثقافية، ففي القري جميعها لاتوجد مكتبة عامة للاطلاع أو دار للسينما أو بيت للثقافة أو حضانة لرياض الأطفال، وحتي القوافل الثقافية المتنقلة التي نسمع عنها لاتعرف لمثل هذه القري طريق .... وبعد الانفتاح الاقتصادي وما اصاب المجتمع المصري من جراءه بمشكلات وأزمات حادة أصيبت بعض هذه القري مثل غيرها من قري الريف المصري، بسفر نفر من اهلها الى الدول النفطية، وتقديم نموذج مشوه للفلاح المصرى، الذي يحمل الكاسيت والتليفزيون الملون بالبطارية طبعاً - واصاب التشوه بعض قرى العينة بما يقدمة الراديو وجهاز التسجيل - الكاسيت - والتليفزيون من دعاية اعلامية وبث ايديولوجي ساعد علي تخريب غالبيه عقول ونفوس أهل هذه القري، فهجر

البعض الزراعة، وسافر البعض الآخر للعمل بالزراعة في الخارج، ومازال البعض الثالث يبحث عن عقد عمل .... !!!

وفيما يتعلق بالملكية فان حجم الحيازه ظل ثابتا في قري ابيس الثلاثة وهو خمسة افدنه الموزعة عليهم من قبل الاصلاح الزراعي، وكان حجم الاسره في مطلع الستينات في حدود ٤ أفراد وصل الآن حوالي ٨ ثمانية افراد ومازال حجم الملكية ثابت، والافراد الذين استقلوا عن عائلتهم وكونوا عائلات مستقلة لايملكون أيه حيازات وغالباً ما يعملون في العمل الزراعي المأجور، وبالانتقال الي مصنع كفر الدوار للغزل والنسيج للعمل مساء والعمل صباحاً بالزراعة وهكذا دواليك.

أما قري محافظة الغربية فلقد شملت اسر لاتملك وأسر متباينة في الملكية أقل من خمسة افدنه وأكثر من خمسة أفدنة واقل من عشرين فداناً ولقد قسمنا العينه (٧٤٣ أسره فئات، الفئة المعدمة وهي التى لاتملك أي حيازه مطلقاً وجزء من هذه الاسر - بسيط - من منطقة ابيس (الاسر المستقلة) والغالبية من قري محافظة الغربية والفئة الثانية أسر فقيرة، وهي التي تملك اقل من خمسة أفدنة وغالبيتها من قري محافظة الغربية، ونحن نعتقد او نميل الي رأي بعض الدراسات والابحاث الذين يأخذون في التقسيم الي أن الملكية الأقل من خمسة افدنه تعد اسر فقيرة، بمقياس ارتفاع الاسعار وارتفاع الأجر الزراعي ومردود الزراعة في الثمانيات . وهذا يختلف عن دراسة سمير رضوان وولي وقسمنا الأسر التي تملك أكثر من خمسة أفدنة الي أسر غير فقيره تسمي غنية، واحيانا كبار ملاك الأرض الذين يحوزون أكثر من عشرين فداناً، ونعتقد أن هذا التقسيم اميل الي الصحة والصواب.

ولقد اعتمدنا في مفهومنا عن الفقر الي التعريف التالي: الفقر حالة بنائية ملازمة لاسلوب انتاجي من طابعة وجود التمايزات الخاصة التي تأتي من الملكية الخاصة والتميز بين أنماط العمل، الي يدوي وعقلي، وتحديد الأجور بناء علي هذا، ويفسر الفقر بما يستتبع ذلك من تناقض في العلاقات الانتاجية والتوزيعية المرتبطة باستغلال طبقة ببقيه الطبقات التى لاتملك والتى تكون مجبره علي بيع عملها الذي تتحكم فيه الطبقات التي تحوز وسائل الانتاج في المجتمع(٥٣) واذا كان هذا التعريف قد يبدو مجرداً بعض الشئ فأنه يركز اساسا علي محددات الفقر والتي تأتي من اسلوب الانتاج الذي يعتمد علي الملكية الخاصة، سواء كان اقطاعياً أو رأسماليا، علي أنه يترتب علي هذه المحددات عدداً من المصاحبات التي نعتبرها مؤشرات للفقر أو مظاهر له. ومن أهمها(٥٤).

١- انخفاض مستوي المعيشة لمن يعدون فقراء والذى يمكن ترجمتة من خلال: ؟

أ - انخفاض الدخل وتدنية نتيجة لاستغلال العمل الماجور والتحكم في سوقه وشروطة.

ب- انتشار الأمية وتدني مستويات التعليم بأنواعة ومراحلة.

جـ- انخفاض المستوي الصحي نتيجة لعدم كفاية دخل العمل وذهاب فائضة الى الطبقة المالكة، وممارسة هذا العمل فى ظل ظروف غير صحية بالاضافة الى عدم وجود فرص لتغذية مواتية لهذا العمل وما يبذل فيه من جهد وعرق.

٢- وعي زائف تعمل الطبقة المالكة علي وضع الفقراء فيه حتي يذ منوا:

أ - قبول الفقراء لاوضاعهم واستسلامهم وصبرهم.

ب- سيطرة التواكل والقدرية علي افكارهم، وبالتالي الحيلولة دون حتي مجرد التفكير فيما هم فية.

٣- الاضهاد الذي تمارسة الجماعات المالكة - الغنية - علي الفقير لتكون:

أ - خاضعة لها.

ب- ولاتوجد أمامها أي فرصة للمشاركة الاجتماعية والسياسية.

ولذلك فالفقراء من وجهه النظر هذه هم: عمال التراحيل، العمالة الجائلة، والعمال الاجراء الموسميون أو الدائمون فى الزراعة، وكل من لايملك سوي قوت عمله يبيعة في سوق العمل، وفق شروط هذا السوق والجماعات التى تتحكم فيه(٥٥).

وأخيراً فان الدراسة الحالية لم تكن تهدف الى معرفة من أنهوا المراحل التعليمية المختلفة، بقدر ما كانت تهدف الي التعرف علي العدد النسبي لافراد العينة في مراحل التعليم المختلفة ، كمحاولة للاجابة عن التساؤل ، بأن الاصل الاجتماعي ينتسب الي الريف المصري الا أننا لابد أن نجيب علي سؤال الي أي الفئات والطبقات الاجتماعية تحديداً ينتسب الطالب فى القرية؟ حيث أن الريف ليس كتلة صماء ، ولكنه مجتمع طبقي متمايز ومتباين الفئات والشرائح الاجتماعية، والجدول رقم (٢) السابق يوضح عدد الطلاب الملتحقين بأنواع التعليم المختلفة، ونسبتهم لاسر العينة.

جدول رقم (٢)

يوضح عدد الطلاب الملتحقين بمراحل التعليم المختلفة لاسر العينة لعام ١٩٨٥

مجموعات الاسر حسب حجم الملكية	عدد الأسر	النسبة المئوية	اجمالي السكان	حجم الأسر	الطلاب الملتحقين بمراحل التعليم المختلفة ونسبتهم المئوية									
					المرحلة الابتدائية		المرحلة الاعدادية		المرحلة الثانوية بأنواعها المختلفه عام		فنى		المرحلة الجامعية	
					عدد	٪	عدد	٪	عدد	٪	عدد	٪	عدد	٪
أسر معدمة (لاتملك)	٢٢٥	٣٠.٣	١٦٨٧	٧.٥	٤٨٢	٢٨٫٥	٢٧٥	١٦.٣	٢٨	١.٦	١٠٢	٦.٠	١١	٠.٦
أسر فقيرة (تملك أقل من ٥ أفدنه)	٢٤٤	٤٦.٣	٢٢٧٠	٦.٦	٧٥٨	٣٣٫٣	٤٦	٢٠.٠	٦٠	٢.٦	١٢٥	٥.٥	٢١	٠.٩
أسر غير فقيرة (تملك أكثر من ٥ أفدنه)	١٧٤	٢٣.٤	٧٨٠	٥.٠	٨٢٢	٩٤.٤	٧٠٠	٨٠.٤	٥٥٥	٦٣.٨	١٧٨	٢٠.٤	٢٥٠	٢٨.٧
الاجمالى	٧٤٣	١٠٠	٤٨٢٧	٦.٥	٢٠٦٢	٤٢.٧	١٤٣٥	٢٩.٧	٦٤٣	١٣.٣	٤٠٥	٨.٥	٢٨٢	٥.٨

ويتضح من الجدول السابق أن الفرصة التعليمية المتاحة لطلاب العينة ليست متكافئة ولامتساوية، بل عبرت عن انحيازها لصالح من يملكون ضد من لايملكون، وكذلك نوعية التعليم الثانوي والعالي. فبالنسبة للاسر المعدمة والتى لا تملك أي حيازات علي الأطلاق وينحصر عملها في العمل الزراعى المأجور وهو عمل موسمي بالطبع، بلغت نسبة أبنائها الملتحقين بالمرحلة الابتدائية ٢٨,٥٪ وتناقصت الي النصف تقريباً في المرحلة الاعدادية (بسبب التسرب وعدم القدره علي مواصلة التعليم لقسوة شروطة حيث بلغت ١٦,٣٪ وانخفضت بشكل ملحوظ في التعليم الثانوي العام، حيث بلغت ١,٦٪ مقابل ٦٪ من التعليم الفني، أي أن ابناء هذه الطبقة لايواصلون الدراسة الثانوية العامة لمن يصل منهم اليها ولكنهم يواصلون في أنواع أخري أقل في المستوي وفي شروط القبول والتكلفة، وهم يتركزون بشكل رئيسي في التعليم الثانوي الزراعي ثم الصناعي، ويندر وجودهم في التعليم الثانوي التجاري. أما فيما يتعلق بالتعليم العالي والجامعي فقد بلغت النسبة حداً متدنياً للغاية ، حيث وصلت الي ٠,٦٪ وهذه النسبة علي الرغم من تواضعها الشديد تأتي كلها في المعاهد المتوسطة والعليا وهي التي تتيح مقاعدها لهم نظراً لقلة شروط القبول بها لأبناء هذه الطبقة حيث يندر أن يكون من بين هذه النسبة أحد في كليات الطب والهندسة .... الخ أو حتي في الكليات النظرية.

أما فيما يتعلق بالاسر الفقيره والتى حددناها بحيازة أقل من خمسة أفدنه حيث تتفق كثير من آراء الدراسين والبحاث في علم الاجتماع والاقتصاد علي أن الافدنه الخمسة تكاد تكون بالكاد أن تسد رمق الاسرة الريفية التي

يدور عددها حول ٦ أو ٧ أفراد، ومن هنا فهي تعد أسر فقيرة بمعني أنها تكاد تزرع وتنتج لتعيش بالكاد. فبلغت نسبياً عن الاسر المعدومة الي أن هذه النسبة سرعان ما أنخفضت الي ، ٢٠٫٠ ٪ بالنسبة الي التعليم الاعدادي ثم الي ٢٫٦ ٪ بالنسبة الى التعليم الثانوى العام،، وحوالي ٥٫٥ ٪ بالنسبة للتعليم الثانوى الفني، وتجدر الاشارة هنا، أيضا أن أغلبية الأبناء في هذا النوع من التعليم تتركز في التعليم الثانوي الزراعي كما هو الحال في الأسر المعدمة ، أما فيما يتعلق بالتعليم العالى فان النسبة ليست أفضل من الاسر المعدمة حيث بلغت حوال ٠٫٩ ٪ وغالبيتهم أيضا في المعاهد المتوسطة والعليا ومعاهد الخدمة الاجتماعية وكليات التربية والاداب هي المعاهد والكليات التى تقبل أقل من المجاميع من الحاصلين علي الثانوية العامة كما أنه يندر وجودهم في كليات الدرجة الأولي، الطب، الصيدلية، الهندسة، الاقتصاد والعلوم السياسية ...الخ.

أما الأسر غير الفقيره، والتى جمعناها في طبقة واحدة وتملك أكثر من خمسة أفدنه الي عشرين فداناً وخمسين فداناً فهي ليست طبقة واحدة ولكنها تضم أغنياء الريف وكبار ملاك الارض ومن يملك العقارات في المدن والجرارات الزراعية والمواشي والمزارع الكبيرة وغيرها... بمعني آخر أنها راسمالية الريف، فان حظها من التعليم ومن الفرصة التعليمية المتاحة لابنائها كان أفضل بكثير عن الطبقتين السابقتين، حيث بلغت نسبة ابنائها في التعليم الابتدائي حوالي ٩٤٫٤ ٪ وهي نسبة مرتفعة للغاية، وحوالي ٨٠٫٤ ٪ في التعليم الاعدادي، وحوالي ٦٣٫٨ ٪ في التعليم الثانوي العام، وحوالي ٢٠٫٤ ٪ في التعليم الثانوي الفني، وتجدر الاشارة هنا أن غالبية الأبناء هذه الطبقة يتركزون في التعليم الثانوي التجاري، وهو تعليم نظري ومازال يتيح

الفرصة المتحقيه لمواصلة التعليم العالي، ومن هنافان إرتفاع النسبة في التعليم الفني يجب أن ينظر اليها علي أن تتركز في التعليم النظري الذي يستحوذ علي مكانة اجتماعية أفضل من الصناعى الزراعي، أما في التعليم العالي فان النسبة مرتفعة للغاية، حيث بلغت حوالي ٢٨٫٧ ٪ وتتركز غالبية الطلاب في كليات الدرجة الأولي المشار اليها سابقاً ويتضح أيضا أن نسبة أبناء الطبقات غير الفقيرة الموجودة في التعليم العالي تعادل نسبة أبناء الطبقات المعدمة في التعليم الابتدائى !!!

ويتضح لنا مما سبق أن الأصل الاجتماعي يلعب دوراً حاسماً في نوعية التعليم المتاحة للطلاب وكذلك مقدار الفرصة التعليمية المتاحة لابناء الطبقات القادرة والغنية. وكذلك الطبقات الفقيرة المعدمة. ولايخفي علينا أن الفرصة في الحياة وفي العمل سوف تكون أفضل بالضروره لأبناء الأغنياء عن أبناء الفقراء حيث يستحوذ أبناء الأغنياء علي أنواع العمل المحترمة التي تدر دخلاً أعلي بكثير من تلك الوظائف المهنية التي ينخرط فيها أبناء الفقراء.

وهكذا يمكن القول أن وجود المدرسة مرتبطة مباشرة بالثمن الذي تشترطه لبضاعتها التعليمية هذا الثمن الذي يحدد بكل دقة الطبقة الاجتماعية القادرة علي تحمله وبشكل واضح يمكن القول أيضاً أن وجود طبقات اجتماعية بامكانيات اقتصادية متباينة افرز مؤسسات تعليمية تستجيب في جودتها وتكلفتها ونوعيتها لهذه الامكانيات أي أن البنيات الاجتماعية القاسية والعازلة تجد صداها دائماً في بنيات تعليمية اكثر قسوة وعزلة [٥٦].

والي جانب ذلك فان النظام التعليمي يقوم نحو التصفيه السنويه للطلاب الملتحقين به، حيث أن نسبة الالتحاق بالتعليم لا تعني بالضروره الاستمرار فيه ومواصلتة، بل هناك تسرب اجباري وقسري لابناء الطبقات الفقيرة باستمرار سواء كان ذلك في قسوة شروط الـ... أو نظام الامتحانات أو المعوقات المتمثلة في الدروس الخصوصية أو حاجة الأهل الي معاونه الابناء فالتسرب في الأصل قضية اقتصادية واجتماعية والجدول السابق وضح لنا انخفاض النسب من المرحلة الابتدائية مروراً بالاعداديه والثانوية وانتهاء بالتعليم العالي بشكل ملحوظ

وبذلك فان نسبة اعداد الملتحقين يجب أن ينظر اليها باعتبارها ليست نسبة مطلقة، لانهم يصفون سنوياً من خلال قسوة نظام التعليم ذاته أو من خلال الضغط الاجتماعي والاقتصادي فيتسربون من مراحل التعليم، أى أن الفقراء محاصرون بقسوة في نظام التعليم الذي يعد مصفاه سنوية لهم، وبظروفهم الاقتصادية والاجتماعية فالانتقال من مرحلة تعليمية الي مرحلة أخري أنما يتم علي أساس مجموع الدرجات الذي يحصل عليها الطالب فى نهاية كل مرحلة دراسية ولسنا بحاجة الي أن نؤكد أن فرص الحصول علي درجات أعلي تتوافر بسبب احصائية أوضح لابناء الاسر ذات المستوي المعيشي المرتفع أضف الي ذلك أن النظام التعليمي الحالي لاخفاقة في تحقيق أهدافه، أصبح يعتمد علي الدروس الخصوصية ... الموازية بصورة اساسيه لزيادة فرص رفع المجموع ولاشك أن الأسر ... سيره الحال هي الأقدر من غيرها علي هذا النوع من الانفاق[٥٧] ومن هنا فليس أمام ابناء الفقراء المعدمين من الفلاحين في القرية المصريه ... الهروب من المدرسه ...

فيها، ويأساً من امكانية عدالتها، ومواصلة التعليم فيها بنظامها الحالي .. فعليهم أن يتعلموا حرفة أو يعدون مرة أخري الي مزاولة العمل الزراعي مع الأهل، وبذلك يدعم نظام التعليم اعادة انتاج علاقات الانتاج القائمة في المجتمع فأبناء الفلاحين لن يعينهم نظام التعليم لكي يكونوا غير ذلك.

وعلي الرغم من كل ذلك، فان الطموح والامل، مازال يساور الفلاحين في إتاحة فرصة للحياة أفضل لابنائهم، فهم علي الرغم من قله دخولهم وتدني مستوي معيشتهم لم يبخلوا أبداً علي ابنائهم مادياً لاتاحة الفرصة لهم لتحقيق حياة كريمة وأفضل لهم من أهلهم.

والجدول رقم (٣) التالى يوضح دخل أسر العينة بالجنية المصري ومقدار ما ينفق منه علي التعليم.

جدول رقم (٣)

يوضح الدخل السنوي وجملة ما ينفق منه علي التعليم لأسر العينة لعام ١٩٨٥

مجموعات الاسر حسب حجم الملكية	عدد الأسر	النسبة المئوية	اجمالي السكان	حجم الأسر	جملة الدخل السنوي بالجنيه المصري ومقدار ما ينفق منه علي التعليم		
					الدخل السنوى	جملة ما ينفق على التعليم	٪
أسر معدمة (لا تملك)	٢٢٥	٣٠.٣	١٦٨٧	٧.٥	٢٠٠	٢١	٪١٠.٥
أسر فقيرة (تملك أقل من ٥ أفدنه)	٢٤٤	٤٦.٣	٢٢٧٠	٦.٦	٣٥٠	٣٨	٪١٠.٨
أسر غير فقيرة (تملك أكثر من ٥ أفدنه)	١٧٤	٢٣.٤	٧٨٠	٥.٠	٥٠٠ فأكثر	١٠٠	٪٢٠.٠
الاجمالى	٧٤٣	١٠٠	٤٨٢٧	٦.٥	١٠٥٠	١٥٩	٪١٥.١

يتضح من الجدول السابق أن الأسر المعدمة يتراوح دخلها السنوى بين ١٥٠ ، ٢٠٠ وذلك نظرا لأن عملها لا يتسم بالاستمرارية فهى تعمل فى العمل الزراعى المأجور وهو عمل موسمى كما أن التكنولوجيا الحديثة والميكنة الزراعية دخلت منافسا لها فى مجال عملها، وفى توفير جزء كبير من تلك العمالة الزراعية ولم يبق لها سوى تلك الأعمال الشاقة والصعبة وتنفق هذه الأسر على ابنائها الذين يتركزون فى التعليم الابتدائي ولايكملوه حوالى ١٠،٥٪ من اجمالى دخلها، ولاشك أن هذا المبلغ ينفق على دفع التبرعات الاجبارية للمدارس وفى شراء الكتب الخارجية(٥٨) وفى اجور المواصلات عن طريق سيارات النقل (النصف نقل) والجانب الكبير منه يذهب الى الدروس الخصوصية.

أما الأسر الفقيرة والتى غالبا ما تعمل فى ملكياتها فقد تراوح بين ٣٠٠ - ٣٥٠ جنيه مصرى وغالبيتهم لايقوم بزراعة الفاكهة والخضروات التى تدر ربحا كبيرا وذلك نظرا لارتفاع تكلفة زراعة مثل هذه المحاصيل، وينفق من هذا الدخل حوالى ١٠،٨٪ على أبنائها المتمركزين فى التعليم الابتدائى والثانوى والفنى الزراعى، ومجالات الانفاق تقريبا هى ذاتها بالنسبة للأسر المعدمة يضاف الى ذلك ندرة وجود مدارس ثانوية زراعية فى تلك القرى مما يستلزم سفر الابناء الى المراكز المجاورة مما يكلف هذه الأسر مبالغ كبيرة فى السفر والاقامة فى تلك المراكز.

وبالنسبة الى الأسر غير الفقيرة والتى كما نعتقد لا تعانى ماديا بل هى ميسورة الحال بطبيعتها حيث تقوم بزراعة معظم اراضيها فاكهة وخضروات -خارج نطاق الدورة الزراعية - وهى محاصيل مربحة جدا ،دخلها السنوى

كمتوسط لايقل بأى حال من الأحوال عن ٥٠٠ جنيه بل هو أكثر من ذلك الرقم تنفق منه حوالى ٢٠٪ على تعليم ابنائها المتواجدين بنسب مرتفعة فى كل أنواع التعليم وفى كل مراحل التعليم ايضا.

ومن هنا يتضح لنا، أنه على الرغم من انخفاض دخول الأسر المعدمة والفقيرة، الا أنها مازالت تحلم وتعتقد أن نظام التعليم وأن التعليم فى حد ذاته سوف يخرجها من قبضة الفقر المحكمة عليها، سوف ينقلها اجتماعيا الى طبقة أو فئة اجتماعية ميسورة أو افضل، بفضل التعليم فلم تبخل على ابنائها بقروشها القليلة ولاشك أن غالبية هذه الأسر تكاد تحرم نفسها من الطعام أو لا تتذوق اللحم أو الفاكهة من أجل أرسال اطفالها الى المدرسة، املا فى أن المدرسة سوف تحسن الأاوال وتغيرها. وهذه هى القاعدة العامة والتى لا تخلو طبعا من بعض الاستثناءات هنا وهناك فى النظر الى التعليم وقيمته الاجتماعية ولاسيما بعد الانفتاح الاقتصاى الذى اصاب المجتمع المصرى والقرية المصرية بكثير من الدمار وافساد القيم والخلق وتحويل بعض الاتجاهات والقيم الى مدلولاتها المادية البحتة.

وتجدر الاشارة هنا فيما يتعلق بجمع البيانات والمعلومات فيما يتعلق بالدخل خصوصا، والملكية عموما ولاسيما اذا كان يقوم بجمع هذه البيانات غريب وليس من أهل القرية. فقد لايجانب بعض الأرقام الصحة والصدق، ولكن هذا يتعلق فقط بطبقة الاغنياء لأنها تملك وتخشى الضرائب التى تتهرب منها. أما هؤلاء الفقراء والمعدمين الذين لايملكون وهم لايخشون اعلان موقفهم وحالتهم فيما عدا قلة تخشى أن تتحدث عن نفسها باعتبارها من الفقراء أو المعدمين ولذا كانت محاولاتنا فى أن يقوم بتطبيق الاستمارة نفر

من أهل القرية يعرف أهلها معرفة شخصية – حيث أن العلاقات فى القرية هى علاقات مباشرة – هذا ماحاولنا أن نفعله من اجل الوصول الى الحقيقة.

من خلال العرض السابق نستطيع أن نخلص بعدة نتائج سوف يترتب عليها محاولة تحديد رؤية مستقبلية للخروج من تلك الأزمة التى يعانى منها نظام التعليم فى القرية المصرية.

أن الأوضاع الطبقية فى القرية المصرية لم يطرأ عليها تغيير جوهرى خلال الثلاثين عاما الماضية على الرغم من كثرة الاصلاحات التى اتخذت خلال تلك الفترة، لم تهدف فى جوهرها الى تغيير الميزان لصالح الفقراء والمعدمين وتعويضهم عن سنوات الحرمان والشقاء التى عاشوها هم واجدادهم على مر تاريخ القرية المصرية بل ينتج عن هذه الاصلاحات الليبرالية – حتى فى أغنى سنوات الثوره تقدما تحسن لصالح اوضاعهم يجعلهم خلافء للرأسمالية الزراعية القديمة. وبقى حال وأوضاع المعدمين والفقراء فى تدنى على كافة الاصعدة وازداد الحال بؤسا بعد سنوات الانفتاح التى اعادت رؤس الرأسمالية القديمة الى مسرح الأحداث وعوضتها عن بعض القسوة التى عوملت بها خلال سنين الثورة.

أن التعليم بوصفه أحد الأبنيه الفوقية وتعبير عن المصالح المادية لحركة القوى فى المجتمع كان ومازال يلعب دورا فى تكريس التمايز الطبقى والاجتماعى والعنصرى فى المجتمعات الرأسمالية والصناعية المتقدمة وتشهد بذلك العديد من الدراسات والأبحاث وحركة الواقع ذاتها، من أنه كان ومازال

اداة ايديولوجية فى يد الطبقات الحاكمة والفئات الأخرى صاحبة المصلحة فى ادارة حركة المجتمع الرأسمالى والحال أسوأ بكثير فى البلدان الرأسمالية المتخلفة والتابعة والتى تسير فى فلك النظام الرأسمالى العالمى والهيمنة الامبريالية التى تحكم قبضتها الآن على ذلك البلدان، يشهد الواقع بانحياز التعليم فكريا وايديولوجيا لصالح الطبقات الحاكمة والمالكة لكل من الثروة والسلطة، ويظل اداة لتزييف الوعى الاجتماعى للطبقات الفقيرة والمطحونة.

لم تعد المساواة التعليمية تعنى اتاحة الفرصة لدخول المدرسة بل اصبحت تعنى فى المقام الأول ضمان استمرار الدراسة وكذلك ضمان الحصول على وظيفة أو عمل بعد التخرج يتساوى فيه الجميع ولا يلعب الأصل الاجتماعى أى دور فى تحييز فئة أخرى. كما أن هذه المساواة التعليمية لا يمكن أن تتم فى غياب المساواة الاجتماعية فى المجتمع، على اعتبار أن التعليم هو انعكاس لحركة المجتمع بالسلب أو الايجاب. أن المساواة الحقيقية فى شروط الحصول على المعرفة والاستمرار فيها والانتفاع بها فى الحياة العملية.. وهذا لايمكن أن يتم على الصعيد التربوى بعيدا عن سلطة اتخاذ القرار فى المجتمع.

تشهد الفئات والطبقات الاجتماعية المحرومة فى القرية المصرية، حرمانا اقتصاديا وثقافيا وتعليميا، وفى حين تتمتع الفئات والطبقات المالكة بكل الحقوق التعليمية فى الدخول فى المدرسة ومواصلة الدراسة والعمل فى الحرف والأعمال المحترمة من وجهة نظر المجتمع وأن نصيب الفرد من التعليم وفرصته ونوعه يتحدد اصلا بالأصل الاجتماعى والمنشأ الاجتماعى للفرد

فهؤلاء الذين يملكون وسائل الانتاج يملكون فى نفس الوقت وسائل المعرفة بطرق شتى. واذن فالعلاقة بين الأصل الاجتماعى فى القرية المصرية والفرصة الموضوعية للتعليم ونوعية هذا التعليم علاقة ايجابية بمعنى أنه كلما ارتفع الأصل الاجتماعى كلما كانت الفرصة التعليمية افضل وأحسن فى جميع مراحل التعليم.

الهوامش والمراجع

1- Samwel Bowles, "Education, Social Conflict and Even Development" **In the Education Dileman Policy Issues for Development C··ntries in 1980. Edited by, John Simmons, (The World Bank)**, Pergamon, Press U.S.A. 1980, P. 207..

2- Ibid.,P. 215.

3- P. Bourdieu and J.C. Passeron, **Reproducation in Education, Society and Culture** (London, Sage Publication, 1977) p. 142- 164.

4) S. Bowles, "Unequal Education and the Reproduction of the Socail Division of Labor", **in Power and Idelogy in Eucationed.** by Jerme Karabel and A.H. Halsey (London, Oxfrod Uni, press 1977) P. 137 -141.

5- S. Bowles, Education social conflict and even Developmet op.cit. p. 217.

6- P.Bourdieu, "Culture Reporduction and social Reproduction" in power and Idelogy op.cit., PP. 487 - 489.

7- Boudelat, C. and Establet, R. **School Capitalism in France** (Paris Maspero, 1972), PP. 25- 270.

٨- محمد نبيل نوفل،: **دراسات فى الفكر التربوى المعاصر** (القاهرة: الانجلو المصرية ١٩٨٥) ص ص ١٨٧ - ١٨٨.

٩- المرجع السابق، ص ١٨٨.

١٠- المرجع السابق ،ص ١٩٧.

11- Ivan Illich, **Deschooling Society** (N.Y. Penguin Books, 1973), PP. 18-22.

١٢- عبد الفتاح تركي: **المدرسة وبناء الانسان** (القاهرة، الانجلو المصرية ١٩٨٣ ،) ص ٧٤.

١٣- وزارة التربية والتعليم: **تقرير عن سياسة التربية والتعليم** (القاهرة، مكتب وزير التربية والتعليم ١٩٧٢).

١٤- المجالس القومية للتعليم للبحث العلمى والتكنولوجيا: **احصاءات ذات دلالة عن الموقف التعليمى فى مصر فى العام ١٩٨١/٨٠** (القاهرة، نوفمبر، ١٩٨١) ص١.

١٥- محمد نبيل نوفل، دراسات في الفكر التربوي المعاصر، مرجع سابق، ص ٢١٣.

16- Ivan Illich, **Celebration of Awarness** (Hrmondsowrth penquin Books, 1976), PP. 107 - 138.

- نقلا من محمد نبيل نوفل، مرجع سابق، ص١٨٨.

١٧- محمد نبيل نوفل مرجع سابق، ص ٢١٣.

١٨- حمد صيداوى، تطور مفهوم التكافؤ في الفرص التعليميه (مجلة **الفكر العربي، العدد ٢٤ السنة الثالثة**، بيروت معهد الانماء العربي، ديسمبر ١٩٨١) ص ٤

١٩- جميل ابراهيم نظرة نقدية للثقافة المدرسيه من زاوية تكافؤ الفرص التعليميه، الفكر العربي، مرجع سابق، ص٥٦.

20- Philip Coombs. **The World Education Crisis.** (N.Y. Oxford. Uni,Press. 1968)

21- Bourdieu, P. and Paseron,J.C., Reproducion in Educatin Society and Culture op.cit., PP. 250 - 270.

22- Boudelat, C. and Establet, R., School Captialism in France op.cit,. pp. 45- 50.

٢٣- جيمل ابراهيم ، ديمقراطيّة التربية اواقع هى، أم وهم؟ (الفكر العربي مرجع سابق، ص ص ٩٢-١٠٠

٢٤- جميل ابراهيم : نظرة نقدية للثقافة المدرسية من زاية تكافؤ الفرص التعليمة، مرجع سابق، ص ٥٧.

٢٥- جوزيف انطون وخليل أبو رجيلي. **عائدات انتظام التربوى في لبنان** (بيروت المركز التربوى للبحوث والانماء)، ص ١٩٠

٢٦- عبد الله عبد الدايم: **التربية في البلاد العربية** (بيروت دار العلم للملايين ١٩٧٤، ص ١٩٢!

٢٧- عبد الفتاح تركى: تكافؤ الفرص التعليمية ورقة بحثية قدمت الى مؤتمر الديمقراطية والتعليم فى مصر الذى عقد فى الفترة من ٢-٥ ابريل ١٩٨٤ بجريدة الأهرام، ورابطة التربية الحديثة بالقاهرة بالاشتراك مع مركز الدراسات السياسية والاستراتيجية بالأهرام ص ٧.

٢٨- يمكن الرجوع الى الدراسات التالية والتى عالجت هذا المفهوم بشكل جيد.

- Coleman, J.S. "The Concept of Equality of Education opportunity" **Harward Educational Reivew, 38, I, Winter**, 1968.

- Coleman, J.S. "Equality of Educational opportunity, **washington D.C Office of Education survey govermnet printing office**, 1966.

- Coleman, J.S. "Equality of Educational opportunity and Equality of Rasults", **Harward Educational Review (43: I , Feb 1973).**

- Havighurst R.J. Reveuing O.E.C.D ., Social objectives in Educational Planning In: **International Review of Eudcation (No.1, 1969).**

- Husen T. "Does Broader Educaional Opportunity Mean Lower Standards" **Internatoinal Reivew of Education, 1971).**

- Husen, T.. **Social Influences on Educational Attaiment** (Paris O.E.D.C. (CERI) 1975.

29- Ibid, P. 30.

30- Ibid. P. 31.

31- Ibid PP. 34-36.

32- Floud. Jean, **Social Class and Educational Opportunity** (London Heinman, 1956).

33- Husen, T. Social influences on Educaiton Attaiment op.cit., PP. 54-58.

34- Scharg,Peter., End of the Imposible Dream, **Saturday Review, (Sept. 19, 1970),** 68 - 70.

35- Jenks,C., Inequality : **A Reassessment of the Effect of Family and Schooling in America** (N.Y. Harper 1972).

36- S. Bowles, Schooling and Inequaility from gernation to Genration" **Journal of Political Economy (80: 2 No. 3 May, -June, 1972)** 219 - 251.

٣٧- حسن البيلاوى: تحرير الانسان فى الفكر التربوى دراسة فى تطور وتصنيف الاتجاهات المعاصره فى علم اجتماع التربية (ورقة بحثية القيت فى مؤتمر الديمقراطية والتعليم فى مصر) مرجع سابق ،ص ١٢٠.

38- Henry, Lenin, "Educational opportunity and Social Inequality in Western Europe "Social Problems 2, Dec. 1976), PP. 160 - 161.

٣٩- سمير امين: النظم الاجتماعية ودينامية النظام الدولى ورقة بحثية القيت فى **المؤتمر العلمى السنوى السابع للاقتصاديين المصريين القاهرة، الجميعة المصرية للاقتصاد السياسى والاحصاء والتشريع ٦٠ - ٨ مايو ١٩٨٢، ص ١٥.**

٤٠- هـ .ب. بتلر. **تقرير عن احوال العمل فى مصر مع اقتراحات بالتشريعات الاجتماعية فى المستقبل** (القاهرة، وزارة الاشغال العمومية مصلحة العمل، ١٩٣٢).

٤١- شبل بدران: **الثورة والتعليم** (الاسكندرية، دار المعارف ، ١٩٨٥)، ص ص ٥١ - ٥٤.

42- Samir Redwan and E.Lee, The anatomy of Rural Poverty in Egypy.

- نقلا عن، بنت هانسن وسمير رضوان، ص ص ١٧٤ - ١٧٦.

٤٣- وزارة التربية والتعليم: **التعليم الأساسى فى مصر تقرير فريق البحث الميدانى الأمريكى** (القاهرة وزارة التربية والتعليم أغسطس ١٩٧٨) ملحق جدول رقم ٤,٣,٢

٤٤- المرجع السابق، ملحق ج.

٤٥- المرجع السابق، ملحق ج، الجداول رقم ٤,٣,٢

٤٦- ل. سعد: التسرب فى التعليم الابتدائى عام ١٩٥٧/٥٦، ١٩٧٩/٧٨ دراسة احصائية (القاهرة، المركز القومي للبحوث التربوية، مارس ١٩٨٠) ص ٢٦

٤٧- المرجع السابق ص ص ٢٦-٢٧.

٤٨- المرجع السابق جدول رقم ٨

٤٩- المرجع السابق ص ٥.

٥٠- بنت هانسن وسمير رضوان: العمل والعدل الاجتماعى فى مصر، مرجع سابق، ص ١٧٨.

٥١- عبد الباسط عبد المعطى، **توزيع الفقر فى القرية المصرية** (القاهرة، دار الثقافة الجديدة، ١٩٧٨)، ص ص ٧٩-٨٠.

٥٢- شملت قرى منطقة ابيس القرى التالية: ابيس واحد وابيس اثنين وابيس ثلاثة. أما قرى محافظة الغربية فشملت قرنة نشيل مركز قطور وقرية الريانية مركز قطور وقرية نواح وقرية دنذير فمركز السنطة وقرية شبرا قاص مركز السنطة وقرية كتامة مركز بسيون، وتراوحت عدد الاسرة التي أختيرت في كل قرية بين ٥٠ - ١٠٠ أسرة.

٥٣- عبد الباسط عبد المعطى: توزيع الفقر فى القرية المصرية مرجع سابق ص ٢٠.

٥٤- المرجع السابق، ص ٢١.

٥٥- هناك اتفاق كيفى حول مفهوم الفقر بين غالبية الدارسين والباحثين وأن كان هناك فى ذات الوقت اختلاف كمى فى تحديد عدد الأفدنة فبعض الدراسات تقول أقل من فدان والبعض الأخر اقل من فدانين والبعض الثالث أقل ثلاثة أفدنة

وأن كنا نعتقد أن هذا الاختلاف ليس ذو فكر منهجي يرجح كفة التباين فى الرؤى ولكنه قناعات فكرية تتفق وتختلف حسب زمن الدراسة والمتغيرات المحلية والدولية لهذا الأمر ويمكن مراجعة الدراسات التالية.

- جمال مجدى حسنين: **ثورة يوليو ولعبة التوازن الطبقى** (القاهرة دار الثقافة الجديدة ١٩٧٩).

- عاصم الدسوقى: **كبار ملاك الاراضى الزراعية ودورهم فى المجتمع المصرى** (القاهرة: دار الثقافة الجديدة ١٩٧٧)

- عبد الباسط عبد المعطى: **الصراع الطبقى فى القرية المصرية** (القاهرة دار الثقافة الجديدة ١٩٧٧).

- عبد الباسط عبد المعطى: **توزيع الفقر فى القرية المصرية** (القاهرة دار الثقافة الجديد ١٩٧٨).

- عبد الباسط عبد المعطى وآخرون: **البناء الطبقى فى القرة المصرية واساليب التنمية دراسة فى قرية برج النور دقهلية** (القاهرة جهاز السكان وتنظيم الأسرة، ١٩٧٧).

- سمير أمين : **التراكم على الصعيد العالمى - نقد نظرية التخلف** - ترجمة حسن قبيس (بيروت دار ابن خلدون ، ١٩٧٤).

- فتحى عبد الفتاح: **القرية المصرية - دراسة فى الملكية وعلاقات الانتاج** (القاهرة دار الثقافة الجديد ١٩٧٦).

- عطية الصيرفى: **عمال التراحيل** (القاهرة دار الثقافة الجديد، ١٩٧٥)

- محمود عبد الفضيل: **التحولات الاقتصادية والاجتماعية في الريف المصرى (القاهرة الهيئة العامة المصرية للكتاب، ١٩٧٨).**

- شبل بدران : **الثورة والتعليم** (الاسكندرية، دار المعارف ١٩٨٥)

٥٦- شبل بدران: التربية والنبية الاجتماعية فى البلدان المتخلفة **(التربية المعاصرة، العدد الأول، يناير ١٩٨٤)** ص ١٠٣.

٥٧- شبل بدران: التربية والبنية الاجتماعية فى البلدان المتخلفة، مرجع سابق، ص١١١.

٥٨- وصل ثمن كتاب سلاح التلميذ للصف السادس الابتدائى حوالى ستة جنيهات وقت اجراء الدراسة والآن تجاوز ذلك بكثير. ويتم حجزه قبل بداية العام الدراسى بعام ولاسيما فى الريف والقرى البعيدة عن المدن والعمران وذلك يدل على أن ثمن هذا الكتاب فاق ثمن الكتاب الجامعى، وذلك عام ١٩٨٥.

الفصل السادس

أزمة الفكر التربوى فى مصر

اولا: التربية والمجتمع صنوان.

ثانيا: افلاس الفكر التربوى فى مصر.

ثالثا: التعليم والاستحقاقية المزعومة.

رابعا: دور التعليم الاجتماعى والسياسى

خامسا: الدور الغائب للقوى الوطنية.

الفصل السادس

أزمة الفكر التربوى فى مصر

مقدمـة

يشكل التعليم، والتربية فى عالم اليوم، أحد الميادين الرئيسية التى يدور حولها صراع القوى الوطنية والشعبية فى بلدان العالم المتخلف، وذلك نظراً لما للتعليم والتربية من أهمية بالغة فى تشكيل وعى المواطنيين وتكوين شخصيتهم وادراكهم للعالم ولمعطياته. وعلى الجانب الاخر، للاستقلالية النسبية التى يتمتع بها التعليم كأحد الابنية الفوقية فى النظام الاجتماعى، واعتباره أداه ايديولوجية ذات فعالية ملموسة فى بث وتكريس قيم وثقافة ومعتقدات السلطة السياسية، والطبقات الاجتماعية التى تحكم وتدير حركة المجتمع.

ومنذ ان نبه كثير من رجال التربية الراديكالين فى العالم الرأسمالى المتقدم، وكذلك فى العالم المتخلف - التابع - الى تلك الاهمية، والاتجاهات الفكرية والتربوية تسعى جاهدة نحو التنظير، كل دفاعاً عن مصالحها ومصالح الطبقات والفئات الاجتماعية التى تنحاز اليها، وتشكل هى بالضروره طليعتها الثورية، فمنذ أواسط الستينات ومع اشتداد حركة المد الثورى فى العالم المتخلف، ونهوض حركات التحرر الوطنى وتحقيقها لانتصارات ملحوظة على الصعيد السياسى، ظهرت العديد من الدراسات والابحاث النظرية والاميريقية التى أخذت تشكك فى قيمة وأهمية التعليم فى ظل المجتمعات الرأسمالية المتقدمة والمتخلفة على السواء. ولقد أوضحت العديد من تلك الدراسات أن التعليم فى تلك المجتمعات يلعب الدور الايديولوجى المناط به فى

تكريس حده التناقض الطبقى وفى تشريب المتعلمين قيم وثقافة المجتمع الرأسمالى، وكذلك فى اعادة انتاج العلاقات الاجتماعية (*).

وفى هذا الفصل سنحاول اماطة اللثام عن الدور الذى يلعبه التعليم فى مصر حيال هذه القضايا: الوضع الطبقى، تكريس الاصطفائية فى اختيار المتعلمين للانواع المختلفة من التعليم، وكذلك افلاس الفكر التربوى التبعى السائد فى مصر منذ أكثر من قرن ونصف من الزمان، وذلك بهدف وضع تصور مرحلى أمام الحركة الوطنيه والشعبية فى مصر، لخوض معركة التعليم وفضح دوره، وتبنى وجهه نظر أكثر انسانية وأقل استغلالاً، تدعو فى جملتها الى تحرير الانسان المصرى من جميع صنوف القهر والتسلط الواقعة عليه من قبل السلطة الساسية والفئات الاجتماعية الحاكمة....

ويحكم توجه هذا الفصل ،محاوله الاجابة عن التساؤلات التالية والتى تعد محوراً أساسياً فى كشف العلاقة بين التربية والمجتمع.

- هل التعليم فى أداه للقهر أم أداه للتحرر؟
- هل يمكن حل المشكلات الاجتماعية بوسائل تربوية؟
- هل التعليم يحقق مصالح الغالبية أم القله؟

أولا : التربية والمجتمع صنوان:

يرتبط التعليم ارتباطاً وثيقاً بالأوضاع الاقتصادية والاجتماعية والسياسية، بمعنى أنه ليس هناك تعليم عام مجرد ومنفصل عن ظروفه التاريخية، وقابل لكل زمان ومكان، ولكل البلدان، وانما يعكس التعليم الاوضاع الاقتصادية

والاجتماعية والسياسية السائدة فى المجتمع .أى أن التعليم فى مرحلة تاريخية معينه هو ظل للبنية الاجتماعية، بمعنى آخر أن التركيب الطبقى والسلطه يؤثران فى النظام التعليمى لكى يحافظ على هذا التركيب ويعمق فاعلية هذه السلطة، التى تحاول أن تحقق غايتها فى مجالين أساسيين، مجال بنيه النظام التعليمى ومجال المضامين الايديولوجية للعملية التربوية.

أن التعليم المصرى وسياستة ليست عارضه، ولا مستقله عن مجمل الحياة الاجتماعية، ذلك لانه ليست هناك غايات تربوية بذاتها، وأن بنيه النظام التعليمى ليست إنعكاس لمعايير تربوية وتعليمية بحتة.فاصلاحات التعليم ووضع سياستة لاتنشأ فى زوايا وزاره التربية والتعليم بالاستقلال عن الحاجات الاقتصادية والتركيب الاجتماعى، وخيارات السياسة العامة للدولة: بل أنها مشروطة وتابعة لجميع هذه العوامل، ويمكن أن نلخص ذلك فى التحليل الاخير فيمايلى: هذا المجتمع صورة عن هذه المدرسة.

أن التعليم بناه، ومضامينه، هى فى تفاعل دائم والمجتمع بكاملة ومظاهرة الاقتصادية والاجتماعية والثقافية والسياسية ، وان النظام التربوى لاى بلد هو فى نهاية المطاف بنية فوقية تتمتع دون ريب باستقلالية نسبية، ولكنهما فى التحليل الاخير على مستوى العلاقات الجدلية مشروطة بالبنى الاقتصادية ونتائجها الاجتماعية والسياسية(١) أن المجتمع المصرى قائم على أسلوب معين فى الانتاج، وهو أسلوب الانتاج الرأسمالى التابع، وهو لايستطيع الا أن يعتمد سياسة تربوية تتفق وبنيته الاقتصادية التابعة، أن التعليم فى مصر قائم فى ظل نظام رأسمالى متخلف وتابع.

وعلى ذلك فان تحليل النظام التربوى يكون ناقصاً، اذا أقتصر على المعايير التربوية والسيكولوجية، وحتى الاجتماعية، دون الحجم السياسى وليس من الميسور احداث تغييرات أساسية فى بنيه النظام التربوية، دون تحويل وتغيير البنى الاجتماعية، وخاصة فى مجال علاقات الانتاج.

ولايكفى دون شك القول أن التعليم فى مصر، تعليم قائم فى ظل مجتمع رأسمالى متخلف وتابع، دون تحديده ، وتحليله تحليلاً كاملاً، وأخيراً ويعنى ذلك ضمن ما يعنى، أن أحد مهمات التعليم هو أعداد العمال على كافه مستوياتهم لسوق العمل، هنا نجد أن التعليم يميل الى تحقيق توافق بين هذه الاعداد- خاصة على مستوى اعادة الانتاج وتوسيع قاعدة القوى العاملة - وبين حاجات القوى الاجتماعية المسيطره. ويعنى ذلك أيضا والملاحظة هامة هنا، أن السلطة ستحاول أن تحقق غاياتها فى إطار مجتمع منقسم الى طبقات متصارعة، متعادية، مجتمع يتميز بالتناقض المتفاقم يوماً بعد يوم، وبين علاقات الانتاج الرأسمالى، وحالة نمو القوى المنتجة.[٢] ان استغلال الطبقة العاملة يصدر دائماً عن فئه اجتماعية متزايده الاهمية بالنسبة للطبقات الاخرى، أنها قبضه القله المستغله والمسيطره مالياً وصناعياً وحلفائها، وفى ذلك طابع اساسى لعلاقات الانتاج الرأسمالى عامة، والتابع خاصة.

وباختصار إنه فى مجتمع يتسم بمجافاه العقل وعدم امكانية الاصلاح، فى مجتمع يقوم على القهر والتسلط والاحتكار، وبوجه عام ذى نزعة منافية للانسان، لايمكن قيام نمط تربوى فعال مهماً كانت نوعية المدارس التى تهيئها القوى المهيمنه، فالذى يقوم بالتعليم فى حقيقه الأمر، ليس القائمين على المدارس، بل المجتمع بأكمله، وكذلك نوع الحياه السائدة فى هذا

المجتمع[٣]. ذلك لان القوى التى تحتل مواقع السلطة والسيطرة تباشر أساليب متعدده ومبتكره للحفاظ على سطوتها وقوتها، وتستخدم من أجل تحقيق هذ الامر كثيراً من المؤسسات السياسية والاجتماعية، وتعد المدرسة أهم المؤسسات الايديولوجية التى تستثمرها القوى المهيمنة.

وحين يقوم المجتمع على القهر والتسلط يسود نظام تربوى تهيمن عليه القوى الاجتماعية التى تحتل مواقع السيطرة الاقتصادية والسياسية، وتمتاز هذه التربية بأنها تبقى وتستمر بوساطه تحويل الواقع المعاش الى أسطوره، وتخفى حقائق معينه، وتلغى الابتكار والابداع وتخضع وتذل الأخرين، وبذلك تحول دون اضطلاع الناس بمهمتهم الوجودية والتاريخية فى أن يصبحو بشرا بمعنى الكلمة[٤]. ومن أجل ذلك كله فان التربية ليست محايدة سياسياً، ولا الثقافة التى تعمل المدرسة على نقلها واعادة انتاجها، لان التربية تتم وتجرى فى مؤسسات تقام وتدار بواسطة هؤلاء الذين يحتلون مواقع القوة والسلطة لخدمة هؤلاء المهيئين لتوارث هذه المواقع، لتدريب كل طفل على قبول موقعه الاجتماعى والطبقى المحدد سلفاً، ذكرا كان أم أنثى، غنياً أم فقيراً، عاطلا أم عاملاً، باختصار شديد، فان المدارس تعمل بمثابه قنوات شرعية لسوق العمل وبانجازها هذه المهمه يكون كل طفل قد تم اعداده لقبول تبعات نجاحه أو فشله ومكانته الاقتصادية المزمعه، يتعلم الطفل أن من حق أبناء الاطباء أن يكونوا أطباء ، ومن حق أبناء رجال الادارة والاعمال أن يتبوءوا مثل هذه المكانات، ويتعلموا أن من الطبيعى أن يصبح أبناء العمال وبناتهم عمالاً، وأن يعانى أبناء العاطلين وبناتهم من البطاله مثل ابائهم[٥].

وعلى ذلك، فانه فى تحليل سياسة السلطه، يجب الا نغفل أبداً أن السلطه تنمى سياستها فى نطاق مجتمع يسوده وجود صراع حاد، ونتيجة ذلك، لايمكن أكراهها على تراجعات، أو على تدابير بالنسبة الى أهدافها الاساسية، وأن عليها بالضروره أن تدخل فى حسبانها التطلعات والمطالب الشعبيه، فيكون منها أن تحاول استخدام بعض الاهداف التقدمية بطرق ملتوية وغوغائية، وذلك بالمناوره حول خلافات محتملة بينها وبين القوى الوطنيه والشعبية التقدمية التى تتصدى للسلطة السياسية وتوجهاتها الايديولوجية.

ولذلك فان شعار: كما يكون المجتمع تكون المدرسة، ليس شعاراً سياسياً فحسب بل أنه التعبير الصحيح عن أن التربية تعد ميدانياً رئيسياً للصراع الاجتماعى والسياسى للقوى الوطنية والشعبية من أجل تحرير الوطن والمواطن من كافة صنوف القهر والتسلط الواقعة عليهما.

ثانيا: إفلاس الفكر التربوى فى مصر:

أ - النشأه والمنبت: إطلاله تاريخية:

لقد كان ظهور المدرسة بمعناها الحديث - المدرسة العلمانية المجانية - وتعميمها للجميع، وجعل مده الدراسة فيها الزامية ومجانية فى أوروبا فى القرن التاسع عشر، ليس نتيجة تطور الافكار والنظريات التربوية فقط، بل أنه كذلك كان نتيجة للحاجات الماثلة على مستوى التنمية الاجتماعية، وتطور القوى المنتجة، وخاصة نمو الميكنه، واستلزمت كل هذه التطورات - ضمن ما أستلزمت - تعميم التعليم الابتدائى، ذلك لانه كان على العامل والحرفى

أن يعرف ويجيد القراءه والكتابه والحساب.(٦) ونتيجة أيضا للصراعات الضاربه للحركات العمالية وللتطلعات الوطنية ، فى أعقاب كل من الثوره الصناعية والثوره الفرنسية، ولقد قدمت البرجوازية الاوروبية هذا التنازل، ليس من أجل سواد عيون العمال والفقراء، بل لحاجتها الاقتصادية الى تدريبهم وتنمية قدراتهم، حتى يستطيعوا أن يكونوا أكثر كفاءه فى أداء الاعمال المناطه بهم.

ومع نمو وتراكم الرأسمال الاوروبى وزيادة المنتج من السلع والبضائع، والحاجة الى أسواق لتسويق تلك السلع، والحصول على المواد الاولية والخام بأقل تكلفة ممكنه، شهد القرن التاسع عشر حركة مد قوية للاستعمار العالمى، وأخذ يطرق ابواب الشرق، ... وفى الشرق كان نجم محمد على يصعد بعد اعتلائة حكم مصر فى أعقاب الحملة الفرنسية عام ١٩٧٨ والتى كانت أول مواجهه حضارية بين الشرق والغرب، والتى استطاع فيها الغرب أن يضع اللبنات الأولى للسيطره والهيمنه على مصر وغيرها من الدول العربية.(٧)

ولقد تنبه محمد على الى أهمية وجود جيش يستند اليه فى تحقيق أحلامه فى بناء دوله عصرية قوية ... ولانشاء هذا الجيش القوى أتجه محمد على بنظره الى الدول الاوروبية الصناعية فى ذلك الوقت محاولاً استقدام علمائها الى مصر وموفداً اليها المبعوثين المصريين ليحذقوا علومها وفنونها، فكانت ايطاليا وفرنسا وانجلترا، هى البلدان الاساسية التى أخذ عنها محمد على العلوم والفنون ونظم التعليم .. ولقد كان دور فرنسا بالذات فى تكوين النظام التعليمى المصرى دوراً بارزاً ومؤثراً. فمعظم المدارس التى تم انشاؤها

آنذاك كانت نسخاً مكروه لما كانت تعرفه فرنسا من مؤسسات تعليمية (المدرسة، والمحتوى العلمى، وطريقة التدريس، واعداد المعلم، والمعارف والمهارات المبتغاه ... الخ).

واستطاع محمد على فعلاً أنشاء أول نظام تعليمى علمانى تعرفه مصر، وذلك باستقدامة النظام التعليمى الفرنسى واهماله - اعطائه الحرية - للتعليم الدينى - الازهرى - ولاحتياح الدولة الى الافراد المؤهلين والمدربين فنياً وعسكرياً وسياسياً، كان التعليم يقدم بالمجان بالاضافة الى الملبس والمأكل والمصروفات الاخرى التى كانت تقدم لهؤلاء الطلاب الملتحقين بنظام التعليم - وكان هذا اول شكل من أشكال المجانية التى لم تشهد له البلاد مثيلاً - وبذلك أصبح نظام التعليم ليس تعبيراً عن حركة التطور الاجتماعى والاقتصادى للمجتمع، بقدر ما كان أداة فى يد السلطة السياسية حين ذاك لتحقيق احلامها وبناء الدوله المنشوده[٨].

وتشكلت فى عهد محمد على البرجوازية المصرية التى نشأت منذ مولدها فى احضان السلطة السياسية، وظلت أداه لها، خاضعة لها، ولم تنشأ كما حدث فى أوربا نقيضا للسلطة الاقطاعية أو محاورا لها على الأقل. ولقد اتسمت هذه البرجوازية المصرية بالبيروقراطية العسكرية ذات الافاق الريفية، وتشبعت بالثقافة الاوروبية، لكنها ظلت تحلم بالاقطاعيات والابعديات التى يوزعها الوالى على الانصار والحلفاء.

ولقد استجابت البرجوازية البيروقراطية العسكرية للقهر الواقع عليها من قبل الحاكم بسلوك انتهازى، يدفعها الى استغلال الفرص بأية وسيلة كلما

سمحت الظروف أو كلما خفقت الدولة من قبضتها. وان عاده الاستلاب تغلبت على القدرات الخاصة التى تتمتع بها البرجوازية عاده. قدرات الخلق والابداع والبناء. وطرح مفكرها الكبير رفاعة رافع الطهطاوى أفكارا عن الليبرالية، وحكم الشورى والحرية، متأثرا فى ذلك بثقافته الاوربية، الا أن كتاباته تميزت بالحذر الشديد، وتخير للافكار مسميات تتفق ومزاج الوالى واتجاهاته.[٩] وبذلك ظلت هذه البرجوازية مشروعا مجمدا حتى عهد اسماعيل.

وفى عام ١٨٧٤ ، ظهرت الحاجة الى فرض بعض القيود التى تحد من زيادة الطلب الاجتماعى على التعليم، وتزيد فى نفس الوقت من فرص الفئات الاجتماعية الميسورة لكى تفوز بنصيب الاسد من الاماكن فى مدارس التعليم الحديث. وتلك بالتحديد الدلالة الحقيقية للاجراء الذى تم اتخاذه عام ١٨٧٤ والذى يعرف بقانون رياض باشا. [١٠] أى أن يدفع أبناء الاغنياء مصروفات وتكلفة التعليم الذى يقود الى المناصب العليا، وان يكتفى بأبناء الفقراء بقسط بسيط من التعليم الاولى والدينى يساعدهم على أداء الاعمال اليدوية المناطه بهم.

وفى عهد اسماعيل تفاعلت البرجوازية المصرية سريعا مع الافكار الاوروبية، وشهد مجلس شورى النواب جلسة تذكر الاوروبين بماحدث فى بداية الثورة الفرنسية عندما وقف ميرابو وقال اننا لن نخرج الا على اسنه الرماح. ولقد ردد النائب المصرى محمد بك المويلحى كلمات ميرابو وقال اننا هنا : باراده الشعب ولن نخرج الا باراده الشعب وتتابعت الاحداث سريعا. فقامت الثورة العرابية وكانت انعكاسا لاحلام البرجوازية المصرية فى تسلم

السلطة. وعندما فشلت الثورة عادت البرجوازية مرة اخرى الى الشرنقة والتجمد. وبعد قرابه عشر سنوات من الاحتلال البريطانى فى مصر تفاعلت الافكار البرجوازية مرة أخرى بقيادة مصطفى كامل وظلت متفاعلة حتى تولى قيادتها سعد زغلول.

وفى هذه المرحلة تبلورت الافكار والاتجاهات بمسمياتها الحقيقيه، فكان احمد لطفى السيد يدعو لنظام ديمقراطى ليبرالى. وكان طه حسين يدعو الى العقلانية والرشد والتدقيق فى العقائد والافكار قبل التسليم بها. وأكد فيما أكد أن مصر تنتمى الى حضاره وثقافة البحر المتوسط. ودعا آخرون الى مبدأ فصل السلطات وعلمانية الدولة والدين لله والوطن للجميع. وكان المشروع الوطنى للبرجوازية المصرية واضحا بعد الاستقلال النسبى عام ١٩٢٢، ولكنها فشلت فى تحقيقه، وكان الفشل نتيجة طبيعية للهيمنه الرأسمالية العالمية على مقدرات الامه، ونتيجة أيضا أن هذه الرأسمالية المصرية نشأت فى احضان الاستعمار الغربى ومحمله بأفكاره ومبادئه. كانت البرجوازية المصرية مقتنعه بالغرب الاوروبى وبرسالته الحضارية، لكنها أضطرت الى محاربته بضغط من الشارع الوطنى والحركة الجماهيرية والشعبية.

كانت تؤمن بأفكاره حول الليبرالية والديمقراطية، لكنها أنقلبت على هذه الافكار عند التطبيق، كانت تدافع عن العلمانية وتمارس الدروشه، كانت تؤمن بحضارة البحر المتوسط، لكنها هرولت الى الجامعة العربية بمجرد الايحاء بها، كانت تؤمن بالمشروع الخاص والحقوق الاجتماعية والقانونية المتساوية، لكنها أنكرت هذه القيم تحت ضغط الفئات والطبقات الاقطاعية.

كل هذه التناقضات أسرعت بسقوط البرجوازية المصرية، سقطت شرعياً عندما تخلت عنها البرجوازية الصغيره وشكلت احزابها الدينية واليسارية والراديكاليه، وتعارضت المصالح الاجتماعية لكل منهما. سقطت فى يوليو ١٩٥٢ ، بعدما تولى قطاع عسكرى عبر عن طموحات البرجوازية الصغيره وأمالها فى الحرية والكرامة والعدل الاجتماعى، ولقد ساعد هذا القطاع العسكرى، فشل البرجوازية المصرية فى تحقيق أمال وأهداف الامه فى الاستقلال والعدل الاجتماعى.. ولكن سرعان ماخرجت من احشاء هذا القطاع العسكرى بيروقراطية عسكرية جديده تقلدت مقاليد الامور وتربعت على عرش البلاد وورثت ميراث البرحوازية المصرية التقليديه، وماأشبه الليله بالبارحه.. فلقد عادت البرجوازية البيروقراطيه العسكرية التى تشكلت فى عهد محمد على فى مطلع القرن التاسع عشر، لتطرح نفس الافكار حول تحديث التعليم وبناء الدولة الفتيه القويه .. ومواجهه الاستعمار العالمى.. ولكن سرعان ما أنهار كل ذلك فى أول اختبار لها فى يونيو ١٩٦٧ .

ب- الخلفيه التربويه لتلك الفترة:

كان هذا هو تطور البرجوازيه المصرية باقتضاب شديد، والتى عجزت منذ أكثر من قرن ونصف من الزمان، أن تقدم فكرا تربويا، قادر على تحقيق أمانيها. فمنذ تبلورها قامت باستقدام النظام التعليمى من الغرب - ولاسيما فرنسا - ولذلك فلقد ولد هذا الفكر - ان جاز لنا تسميته بالفكر- مشوها مبتورا عن جذوره الاجتماعيه والتاريخيه. الى جانب ..

والانجليز للقيم الاستعماريه التى ظلت حاكمه النظام التعليه

ولقد انعكس هذا التشوه على دور التعليم فى الوعى الاجتماعى، لان الوعى بالتعليم كان محكوما ومحددا من قبل المستعمر والمسيطر. ولقد اسهم المستعمر فى ازدواجيه النظام التعليمى: تعليم دينى وأولى للفقراء، منتهى بمرحلة محدده تقود الى تقلد وظائف معينه هى وظائف الكتبه والنساخ، وتعليم علمانى وابتدائى يقود الى المراحل العليا من التعليم ويساعد على تقلد الوظائف العليا فى المجتمع، وهذا النوع للاغنياء الى جانب مدارس للذكور وأخرى للاناث، مدارس خاصة وأخرى عامة، وكان كل هم المستعمر من التعليم هو تخريج مواطنين فاقدين للوعى الاجتماعى ومشبعين بأهمية الاستعمار الحضارية وقادرين للقيام بالاعمال والوظائف الدنيا فى الدولة. لذلك عارض الاستعمار وجود تعليم فنى تقنى وعالى يؤثر فى توجهات الانتاج والاستقلال الاقتصادى وتطور القوى المنتجة، كل ذلك الى جانب تميز المدن بالفرص التعليمية دون الريف.(١١) لذلك كانت الفرصه التعليمية متاحه امام ابناء البرجوازية المصرية دون غيرهم من ابناء الشعب المصرى.

ومن هنا فقد شهدت خلفيه النظام التعليمى الحديث، تشويه الارتباط الجدلى بين حركه الواقع الاجتماعى، وحركه الفكر، بين التعليم والوعى نتيجه لسياده التبعية الاقتصادية والثقافية من قبل الرأسمالية الاوربية الى استجابت لها وتعاونت معها قوى داخليه – البرجوازيه المصريه – والتى كان من مصلحتها الحفاظ على مجمل الاوضاع.

وفى الواقع فان ذلك الامر كان يشكل جوهر عمليه التبعيه التربويه والتى ساهمت بشكل فعال ومؤثر فى تنمية التخلف وهذه التبعية هى احدى الادوات الرئيسية الاكثر دهاء والاكثر خطورة وأهمية فى تحقيق اندماج

المجتمعات المتخلفة فى النظام الرأسمالى العالمى فى مطلع هذا القرن. لان مايبدو من انعدام فاعلية النظام التربوى فى علاقته بالبناء الطبقى والاقتصادى ليس فى حقيقية أمره انعداما للفاعلية على الاطلاق، ولكنه مظهر ونتيجه مباشرة لموقف التبعيه هذا. وكثير من المعايير المستخدمة للاشارة الى تخلف الانظمة التعليمية بالعالم الثالث، فارتفاع نسب الامية أو انخفاض نسب المنتظمين بالتعليم أو انخفاض متوسط مستوى تعليم القوى العاملة، كلها فى حقيقتها معايير مضلله فانظمة التعليم فى الدول التابعة تعتبر صورة من الانظمه التعليميه لدول المركز وتخدم صورا من البناءات الاقتصادية لدول المركز أيضا. وحيث أن هذه الدول تعانى من التبعية، فان البناءات الاقتصادية الحديثة بها تخدم فقط قله بسيطة من المواطنين، والمدارس الموجهه لهذه البناءات الاقتصادية لايمكنها أيضا سوى خدمه مجموعه صغيره من المواطنين.[١٢] وهكذا تأخذ المدارس على عاتقها مهمه اصطفاء و انتقاء الطلاب، بدلا من دورها الطبيعى بوصفها وسائط لتحقيق امكاناتهم وذواتهم وطموحاتهم ووجودهم الاجتماعى.

وبنشأه النظام التعليمى فى مصر على غرار النظام التعليمى الاوروبى - والفرنسى تحديدا - أصبح صوره مشوهه منه، وأرتبطت نشأته هذه بتحقيق مصالح الرأسمالية المصرية المرتبطة عضويا بالرأسمالية العالمية، وبذلك فان فاعلية هذا النظام كانت فى تلك الاليات التى تحقق مصالح الخارج عن طريق قوى الداخل.. ولكن الامر تبلور أكثر فأكثر فى عقد الثلاثينيات والاربعينات من هذا القرن، بعوده فريق من المصريين الذين بعثوا للدراسة فى أوروبا، وأخذوا يدافعون عن فكرة ونظرياته على اعتبار انها تحقق المصلحه الوطنية والموضوعية

والحياد العلمى لهذا الفكر. وفى ذلك يتجلى أمامنا حقيقتان. الاولى أما أن هؤلاء العائدين كانوا يعلمون بالاهداف السياسية والايديولوجية لنقل الفكر الغربى والدفاع عنه، الثانيه واما أنهم كانوا يجهلون ذلك عن قله وعى.. وفى كلتا الحالتين فان الامر محزن.

جـ- معهد التربية العالى للمعلمين:

اننا يمكننا اعتبار عام ١٩٢٩، بداية ظهور البحث العلمى المنظم فى مجال التربية، أو التنظير التربوى فى مصر على يد ابنائها. فى هذا العام انشىء مايعرف بمعهد التربية العالى للمعلمين والذى شهد مولده بداية النشاط المكثف والمنظم للبحوث التربويه والنفسية الامبيريقية فى مصر، بل فى العالم العربى. ومنذ البداية، بل وقبل البدايه جاء مولد هذا المعهد من احشاء العلم الغربى وأمعائه، وفى عصر السيطره والهيمنه العسكرية للرأسماليه العالميه على بلدان العالم المتخلف ومنها مصر طبعا. لذلك جاء هذا المعهد ومانجزه من أنشطه علمية وبحثيه فى مجال التربية كأجزاء لاتتجزأ من نسيج العلم التربوى الغربى، لاتتجزأ عنه لانها مندمجه فيه ومتفاعله معه ومتكامله.(١٣)

ففى فتره مابين الحربين، فتره الكساد العالمى، وأزمة النظام الرأسمالى العالمى فى مطلع الثلاثينيات، كانت مصر تمر بمرحله تحول فى تاريخها الاقتصادى والاجتماعى والسياسى حيث حصلت على استقلال مشروط فى تصريح ٢٨ فبراير ١٩٢٢، وبدأت القوى الوطنية الراديكاليه - يمينا ويسارا - تظهر على مسرح السياسة وتؤثر فى الحياه السياسية والافكاروالمعتقدات، ولقد ساعدت عوامل ثلاثه على هذا التحول خلال تلك الفتره هى: (١٤)

(أ) الأزمة الكبرى التى اجتاحت قطاع التصدير الزراعى التقليدى، بسبب مرحلة الكساد الكبير، التى اجتاحت السوق الرأسمالى العالمى من عام ١٩٣٢/٢٩ ، وأدت الى وضع النظام التقليدى لتقسيم العمل موضع تشكك وتساؤل، كما عززت الاعتقاد فى أن المستقبل الاقتصادى لمصر يتطلب الانشطة الانتاجية.

(ب) ظهور المشروع الاقتصادى الوطنى، حيث بدأ خلال تلك الفترة نصيب رأس المال المحلى من جملة رأس المال الصناعى يتزايد بالاضافة الى تأسيس عدد من المشروعات الاقتصادية الهامة التى تم تحويلها وتشغيلها بالكامل بوساطه المصريين (مجموعه مؤسسات بنك مصر) .

(جـ) تغيير السياسات الحكوميه تجاه الصناعة المحليه وادخال التعديلات على القوانين والتعريفات الجمركية، بحيث تساعد على حمايه الصناعة الوطنيهالوليده.

فى ضوء هذا التغير الهام والاساسى فى تقسيم العمل، بالاضافة الى بعض العوامل السياسيه والثقافيه الاخرى، ومنها على سبيل المثال: الحاجه الى تمصير بعض الوظائف الاداريه والفنيه، وكذلك انضمام الجامعه الاهليه الى وزاره المعارف، وتحولها بعد ذلك الى جامعه حكوميه فى عام ١٩٢٥ ، كان لابد من اهتمام الحكومه المصريه بالتعليم للوفاء باحتياجات قطاعات العمل التقليديه والحديثه، كما أن دستور ١٩٢٣ قد نص على مجانيه التعليم فى المرحله الاولى، وتم وضع خطه الدراسة بالمدارس الالزاميه فى عام ١٩٢٥ ، وأدى ذلك بالضروره الى زياده الطلب الاجتماعى على التعليم.

اذن فلقد خلقت الظروف السياسية والاقتصادية والثقافيه الجديده طلبا اجتماعيا ملحا على قطاعات التعليم المختلفه بدءا من عشرينات هذا القرن، وتهافت الطلاب بوجه الخصوص على المدارس الثانوية العلميه تهافتا لم يكن فى امكان وزاره المعارف اتخاذ الوسائل الكفيله لمواجهته. ولم يكن من الغريب أن يتدفق أبناء الطبقات المحرومه على التعليم وان تتعلق نفوسهم كل ذلك التعلق بالحصول على شهادة تمكنهم من التوظف خصوصا فى ظل تردى العمل الزراعى، ولم يكن من الغريب ايضا: ان تصبح هذه المشكلة من اعسر واعقد المشكلات التى يتعين على المصلح الاجتماعى أو الاقتصادى أو التربوى مواجهتها.(١٥)

واذا كان الحل السياسى والايديولوجى لهذه المشكلات يتمثل فى وضع قيود على الطلب الاجتماعى المتزايد على التعليم، فان الحل العلمى والتكنوقراطى يقتضى بناء أدوات لفرز وتصنيف الطلاب وانتقاء أفضلهم لمتابعة المراحل التعليميه التى تفضى الى مكانات اجتماعية مرموقه، وأهم من ذلك صبغ هذه الادوات بالصبغة العلميه الموضوعيه، التى لايأيتها الباطل من خلفها أو من بين يديها. وهكذا نشأ معهد التربية العالى للمعلمين فى عام ١٩٢٩ لينهض بهمه مواجهه تلك المشكلات.

تلك كانت المصلحة الاجتماعيه والطبقية العملية التى دارت حولها حركة القياس العقلى فى مصر منذ نشأه معهد التربية العالى للمعلمين، وضاعف من حرج الموقف أن صاحب اهتمام المعهد بسيكلوجيه الذكاء والقدرات، منذ نشأته لجوء فلاسفته ومفكرية ومنظريه الى الفلسفة البرجماتيه

فى التربية. وهذا تفسير معقول لحاله التخلف الشديد الذى تعانى منه النظريه التربويه والفكر التربوى فى مصر.[١٦]

ونستطيع ان نؤكد هنا، أن الاتجاه الى نقل الفكر الغربى كان متسقا مع التيار العام الذى سيطر منذ العشرينات، فقد كان متفقا وتيار العلمانية المتزايد خاصه بين الحربين العالميتين، ومع ازدياد ارتباط الاقتصاد المصرى بالاقتصاد الرأسمالى العالمى، وتطلع طبقة الرأسماليه الى احتلال مكانه الارستقراطية الاقطاعيه القديمة، ودخول مصر من الناحية السياسية فى فترة ديمقراطية ليبراليه – وان تكن مشوهه – بدءا من اعلان تصريح ٢٨ فبراير ١٩٢٢، ثم حصولها على الاستقلال الشكلى المشروط بمعاهد عام ١٩٣٦، وازدياد عدد المفكرين البرجوازيين الذين تعلموا فى الغرب أو تأثروا بفكره الوافد، وراحوا ينسجون على منوله ... لذلك لانجد من المستغرب أن يستدعى الخبراء الأجانب مثل مان و كلاباريد للنظر فى أحوال التعليم واصلاحه فى أوائل القرن العشرين، وأن يستدعى المختصون الانجليز والامريكيون لألقاء محاضرات فى معهد التربية مثل بوفيه و بون بود وان يشترك اسماعيل القبانى وغيره من المستر جاكسون فى تأليف بعض الكتب لطلاب التربية.[١٧]

وترجع هذه الجهود جميعها الى اسماعيل القبانى الذى أثر تأثيرا بالغا فى ترسيخ مفهوم التربية الحديثه بمفهومها الغربى، وذلك من خلال كتاباته الكثيره والمتنوعه الى جانب اعتباره مفكرا تكنوقراطيا، مارس التجربة العملية فى المدارس العديده التى أنشاها كالمدرسة النموذجيه وكذلك بتلاميذه الذين كانوا أول جيل يحصل على درجات الماجستير والدكتوراه فى تخصص

التربية، ولقد طبق القبانى جميع أفكاره عمليا حين تولى مناصب رسميه مختلفه فى وزاره المعارف.

د- تعليم العامه وتعليم الخاصه:

ولقد أدى كل ذلك الى تصارع الافكار التربويه فى تلك الفتره، لتعبر عن انحيازها الطبقى، حيث نجد اسماعيل القبانى يؤيد ويدافع وينظر لفكره الانتقاء – الاصطفاء للطلاب من خلال الاختبارات والمقاييس العقلية، حيث سيد فكره وجود اختبارات بعد مرحله التعليم الابتدائى – الاولى يوزع بمقتضاها الطلاب على انواع التعليم المختلفه، فأصحاب القدرات العاليه يوزعون على المدارس الثانويه الاكاديميه – العامة – ليواصلوا تعليمهم فى الجامعات، وهؤلاء غالبا ماينحدرون من أصول طبقيه واجتماعيه غنيه، ويوزع أصحاب القدرات المنخفضه على أنواع التعليم الفنى (الصناعى – الزراعى – التجارى) وهذا النوع من التعليم ينتهى بانتهاء المرحله ولا يسمح بمواصله الدراسه فيما بعد، وهؤلاء فى غالبيتهم ينحدرون من أصول طبقيه فقيره وكادحه. وظلت هذه الافكار تحكم حركة التربيه فى مصر للآن. ولقد تجاهل القبانى ومدرسته، أن الاختبارات والمقاييس تعبر عن ثقافه وبيئه اجتماعيه لمن وضعوها وصمموها، ولاتتسم بالموضوعيه والحياديه، لأنها تقيس حصيله التعليم والتعلم بأوصاف اجتماعيه معينه.

وفى المقابل، كان الاتجاه المعارض ضعيفا سياسيا، فلم يقو أمام خيارات النظام السياسى، ولقد عبر عنه بجلاء طه حسين الذى رفع شعار (التعليم كالماء والهواء) حق لكل مواطن دون اعتبار للون أو جنس أو طبقه، ولعل ذلك

الاثر عند طه حسين يرجع الى تأثره بالثقافه الاوروبيه، وشعارات ومبادىء الثوره الفرنسية. فنادى بفتح ابواب المدارس أمام الجميع، وان تتاح الحريه للطلاب للتنقل من نوع الى آخر، لانه لاضرر البته للامه من تعليم ابنائها، ان كانت هى حقا تسعى بصدق الى تعليمهم.

ولم تكن المعركة بين القبانى وطه حسين معركة تربويه، فنيه، بقدر ماكانت معركة سياسية واجتماعيه، تعبر عن الموقف الاجتماعى لكل منهما، وذلك على الرغم من محاوله المفكرين التربوين البرجوازيين صبغها بالصبغة الفنيه والتربويه، على اعتبار انها خلاف حول سياسة الكم والكيف فى التعليم المصرى.

وان اردنا أن نعرف الفرق بين مدرسة طه حسين فى التعليم ومدرسه اسماعيل القبانى فى التربيه فى كلمتين، فهذا الفرق باختصار هو ان طه حسين كان يريد أن يجعل من المدارس العليا جامعات، ومن التعليم الثانوى طريقا الى الجامعات. أما اسماعيل القبانى فكان يريد أن يجعل من الجامعات مدارس عليا، ومن التعليم الثانوى طريقا الى التعليم الفنى المتوسط المكتفى بذاته، الذى لايتجاوزه الا الممتازون بالعلم والمال ... أو قل ان طه حسين كان يريد لابناء الشعب أولا وقبل كل شىء أن يكونوا مواطنين مثقفين يفكرون لانفسهم ويريدون لانفسهم، ولايساسون كالانعام ... أما اسماعيل القبانى، فقد كان يريد لابناء الشعب أولا وقبل كل شىء ان يكونوا أسطوات ... مهرة يخدمون الانتاج وليس لهم أن يتفلسفوا أو يفكروا فى نظم الحكم أو فى حقوق المواطنه وواجباتها ... مادامت لهم قياده قوية مستنيرة، تفكر نيابه عنهم

فى أمور السياسة وشئون الحكم[١٨] ولاشك أن ذلك هو الهدف الايديولوجى الذى كان يكمن خلف فكر وسياسة القبانى فى التربية.

ثالثا: التعليم والاستحقاقية المزعومه: Meritocrcy

وهكذا يتضح لنا أن الاهتمام بسيكولوجيه الذكاء والقدرات العقلية والمقاييس لها فى السياق العام للبحث التربوى التجريبى مصالح اجتماعيه محدده، وتتلخص هذه المصالح فى استخدام التعليم فى انتاج واعاده انتاج التقسيم الاجتماعى للعمل، والمحافظة على الاوضاع الطبقية والعمل على ديمومتها، الى جانب تصنيف الطلاب تصنيفا هرميا يتلاءم والبناء الطبقى فى المجتمع. ومن هنا فقد ترجمت حركة القياس العقلى فى مصر - فى ظروف تاريخيه واجتماعية معينه - الافكار الايديولوجيه الطبقيه الى مبادىء عقلانيه لتوزيع التعليم على الطبقات الاجتماعيه بشكل غير متكافىء.

ومؤدى هذه المبادىء العقلانية أن التعليم العام لايقدر عليه سوى الطلاب من أصحاب الاستعدادات والقدرات العقلية العالية، ومادام التعليم العام أكاديمياً سيكون من شأنه أن يوجه الطلاب الى الدراسات العليا، والى طلب الاشتغال بالمهن التى تؤهل لها هذه الدراسات، وهى التى تعتبر فى نظرهم فنونا راقيه، ولكنه ليس من مصلحه الاقتصاد القومى أن ينصرف معظم المتعلمين فى الامه الى الاشتغال بهذه المهن، هى على كل حال قد اصبحت لاتتسع لاستيعاب المتخرجين سنويا من كليات الجامعة والمدارس العليا. وسيزيد عجزها عن استيعابهم مع الزياده المسخره فى الاقبال على التعليم الثانوى. ولذا فعلينا أن نتجه فى تأهيل بعض الطلاب ولعلهم أقليه

للدراسات العاليه، ويعد البعض الاخر اعداداً عملياً يؤهلهم للكفاح فى ميدان الاعمال الاقتصاديه الصغرى ويتم تصنيف الطلاب وتوزيعهم على أنواع التعليم المختلفه وفقا لقدراتهم وذكائهم وعلى ذلك فالاعتماد على الامتحانات وحدها لايكفى انما لابد أن نتدرج فى الاعتماد على مقاييس الذكاء.(١٩)

وتبشر هذه النظره الليبراليه بأن الانتقال يجرى من مجتمع يرث فيه الابناء عن الآباء امتيازات الغنى والوجاهه الاجتماعيه، التى كانت سائده فى المجتمع الاقطاعى الاوروبى، الى مجتمع يدخل فيه الاولاد النظام التعليمى ويترقون فى دروبه، ويكافئون على عملهم فيه بناء على كفاءتهم التى تقاس بوسائل شتى منها اختبارات الذكاء، واختبارات التحصيل المدرسى، وعلاقات الامتحانات الاخرى. وأى مؤشر موضوعى آخر يدل على انجازهم الدراسى، وهكذا حلت هذه الوسائل الواضحه المعالم والبديهيه اللزوم محل المعايير السابقه التى تتمثل فى الطبقة الاجتماعيه والخلفيه الاقتصادية والاتصالات الشخصيه.(٢٠)التى كانت سائده فى فتره تاريخيه سابقه. وعرفت هذه الحركة التربوية عموما باسم الاستحقاقية Meritocrocy وهى معايير لاتخفى تحيزها الاجتماعى والطبقى نظرا لارتباطها بثقافه معينه غالبا ماتكون ثقافه النخبه الى جانب أنها تعد اليوم أحد أدوات الفرز الاجتماعى للطلاب عند دخول مراحل التعليم. فالذى تغير فقط المعيار، ولم يتغير التحيز الايديولوجى والفكرى فى المرحلة الاقطاعيه والمرحلة الليبراليه.

ولسنا بحاجة لا نعدد الامثله التى توضح استناد مفهوم الذكاء السائد فى مجال التربية فى مصر الى الفكره التقليدية التى ترى فى الذكاء: قدره عقليه

يأتي الانسان الى الحياه مزوداً بها بحكم مولده. وهي كما نرى الفكره القديمة التي روج لها المفكرون العنصريون أبان القرن التاسع عشر، ونخص منهم Galton & Gobino دون أى سند علمى، بل قد يغيب عن البعض منا حقيقه إنتماء فكره الذكاء الوراثي هذه الى الفلسفات العنصريه والتى من أبرزها الفلسفه النازية و الفاشيه ... الخ.

وهناك محاولات من قبل مصممي الاختبارات الخاصة بالذكاء، لوضع اختبارات محايده أو ديمقراطية، ولكن الى يومنا هذا لانعرف اختباراً واحداً توفرت له تلك الحيده أو هذه الديمقراطية، وذلك للسبب البسيط أن مصممي الاختبارات لايمكنهم الخروج من أطارهم الثقافى الذى نشأوا فيه، وكذلك لان الاختبار لابد أن يفرق ويفاضل بين المتخرجين.

ان الاصرار والتمسك بالمنحنى الناقوسى، هو هدف الايديولوجيا البرجوازيه فى تدعيم الواقع الاجتماعى الذى يخدم مصالحها، فهم يبشرون أن الواقع تتوزع فيه الخصائص الانسانيه والاجتماعيه وفق المنحنى الاعتدالى، أى وفق قانون الصدفه، وعلى هذا يكون المجتمع مكونا من كثره تعيش فى رغد العيش، وقلة تعانى، وقلة تعيش فى بذخ، وهو مايناقض الواقع الاجتماعى الفعلى. ففى الواقع الفعلى لانجد أثرا لهذا التوزيع الاعتدالى القائم على فكره ميتا فيزيقية روج لها Quetlot مؤداها: ان الاعتدال والوسطيه هو الخير والجمال فى مظاهر الحياه، والتطرف فى هذا الجانب أو ذاك يعد انحرافا.[٢١]

ومن هنا يحق لنا القول أن لاشيء يخدم النظام الطبقى القائم فى مصر أكثر من الاختبارات التى لايرقى اليها الشك أو العيب - من وجهه نظرهم - والتى تدعى قياس قدره الشخص عند نقطه معينه من الزمن، على القيام بوظائف مهنيه معينه. ولكن ينسى هؤلاء دائما أن هذه القدره مهما اختبرناها ميكرا فى حياه الفرد، ان هى الاحصيله التعليم والتعلم بأوصاف اجتماعيه معينه، كما يغفلون أن المقاييس الاكثر قدره على التنبؤ هى بالضبط المقاييس الاقل حياديه من الناحية الاجتماعيه.[٢٢] والواقع ان الامتحانات ليست فقط عباره عن اوضح صيغه تتجلى فيها الخيارات الايديولوجيه للنظام السياسى عن طريق فرض تعريف محدد للمعرفه بل أن الامتحان هو احدى الوسائل الأكثر فعاليه من أجل تشريب الثقافه المسيطره وتشريب قيمه تلك الثقافه بانحيازه الاجتماعى والطبقى لمن صاغوه وصمموه ووضعوا أهدافه.

رابعا: دور التعليم الاجتماعى والسياسى:

بسقوط البرجوازيه المصريه الكبيره فى يوليو عام ١٩٥٢، وصعود البرجوازيه الصغيرة، والتى عبرت عنها حركة يوليو، مرت مصر بفتره تاريخيه مختلفه تماما عن الفتره السابقه، حيث ركز المشروع الوطنى الذى طرحه جمال عبد الناصر، على دوله الحزب الواحد والسلطه المركزيه العلمانيه القويه، والطموح القومى، والعداله الاجتماعيه، والانحياز للعالم الثالث، ومعاداه الغرب، واقامه علاقات وتوازنات جديده على الساحة الاقليميه والدوليه من خلال حركة عدم الانحياز والوحده الافريقيه.

وفى اطار مشروع عبد الناصر، انسحبت البرجوازيه الكبيره مكرهه، وارتقت البرجوازيه – الصغيره – التى تفاعلت والواقع الجديد وتخلقت طبقه برجوازيه بيروقراطية حلت محل البرجوازيه القديمة بامتلاكها الثروه والسلطه فى البلاد – درجات السلم الاجتماعى من خلال سيطرتها على الثروة والسلطه. كبرت وتشبعت بالثراء والنفوذ والطموح من خلال جهاز الدوله، ثم انحازت فى وقت لاحق الى البرجوازيه القديمة، ونشأت الجسور بينهما من خلال علاقات المصاهره والمصالح الاجتماعيه، وشكل الاثنان قوه أجهزت على مشروع عبد الناصر وعجلت بنهايته بعد هزيمه ١٩٦٧، وتولى السادات السلطه. وأستجاب السادات للتحالف الجديد، فجمد الاتجاهات المسماة بالاشتراكيه، وأعلن سياسة الانفتاح الاقتصادى، وتباعد تدريجياً عن الانتماء العربى، واكد على هويه مصر الفرعونيه والمتوسطيه، وتجاوز كل الثواب فى الصراع العربى الاسرائيلى، وطار الى القدس، ووقع اتفاقيه كامب ديفيد، ثم معاهده السلام، وقطع العلاقات مع الاتحاد السوفيتى وناصبه العداء، وانحاز تماما الى الولايات المتحده الامريكية، وتم دمج الاقتصادى المصرى فى منظومه النظام الرأسمالى العالمى تماما، وأصبحت مصالح الخارج هى مصالح الداخل والعكس،وتزايد الوجود الامريكى فى مصر سياسيا وعسكريا وثقافيا واعلاميا وتربويا...

ولكن ماذا حدث فى مجال الفكر التربوى، رغم سبقنا ومبادرتنا بالاخذ فى النظرية والتطبيق عن المشوره الغربيه منذ العشرينات للآن. وماطرح علينا من فكر وردى عن التحديث والرخاء المرتبطين باقتباس الانموذج التربوى الغربى؟ لاشك أن الاجماع السائد بين رجال التربيه فى مصر حول التدهور الحاد

والمحبط الذى وصل اليه حال التربيه فى مصر، حقيقه تملأ ليس فقط أدبيات التربيه وانما نطالعها صباح مساء فى الصحف والمجلات وكافه منابر الرأى والفكر.(٢٣) أى أن الرأى العام المصرى يتحدث عن تلك الازمة التربويه حديثا بصوت مرتفع فى هذه الايام..

والازمه التربويه الطاحنه التى نعانى منها فى مصر تعتبر أزمة شامله تمس كافه جوانب العمليه التربويه بدءاً من عداله القبول فى المدارس ومعاهد التعليم ومروراً على مايجرى داخل الفصول وقاعات الدرس وانتهاءاً بالمستويات العلميه والثقافيه المتدينه للخريجين وكذلك فشل النظام الاقتصادى التابع فى توفيرفرصه عمل شريفه لكل خريج.

ولم تكن وعود الستينات والسبعينات التربويه ، طرحاً مصرياً أو وطنياً خالصاً، وانما هى آراء ونظريات تم وضعها بوساطه علماء الولايات المتحده الامريكية ، ثم نقلت بوساطه رجال التربيه المصريين. وكذلك كانت – ومازالت – التعديلات والاصلاحات التى نفذت خلال الثلاثين عاما الماضيه لتحقيق هذه الوعود، تعديلات واصلاحات أملتها وطرحتها النظريه التربويه الامريكية.(٢٤) وتلخصت فى الكم وليس الكيف، وأفضت محاكاه سياسات النمو الاقتصادى للغرب الى نمو كمى مصاحب فى التعليم، ترتب عليه زياده كميه فى عدد المدارس ومعدلات الاستيعاب والقبول، دون احداث تغييرات جوهريه داخل النظام التعليمى سواء من حيث شكل المؤسسه التعليميه أو نوعيه العلاقات الاجتماعيه بداخلها، التى لم تخرج كثيرا عن علاقه السيطره الابويه.(٢٥) ولقد كانت هذه الاصلاحات بدورها نتاجا للعلاقات الاجتماعيه بين الطبقات، وبين الحاكم والمحكوم، وكلها بلاشك تكرس نمطا محددا من

العلاقات الاجتماعيه السائده فى المجتمع المصرى والتى تعزز السيطره والتوجيه الفوقى.

هكذا تطور نظام التعليم المصرى –فى الخمسينيات والستينيات والسبعينيات – وفقا لأنموذج غربى مستورد، وسانده ودعمه، نظام بحثى يرتكز على النقل والنسخ بوعى أو بدون وعى.. ولقد عزز ذلك عده آليات منها على سبيل المثال:

* سيل البعثات الذى تدفق الى المعسكر الغربى تدعيما وتكريسا للنظرية التربويه الغربيه واعتقادا ان الخلاص سوف يكون على يديها.

* البحوث التربويه المشتركة، والتى اصبحت احد مظاهر التواجد الامريكى الثقافى فى مصر.. والتى تغلغلت الى كافه جوانب الحياه التربويه بدءاً من وزاره التربيه والتعليم وانتهاء بالمدارس فى القرى والنجوع.

* استقدام الخبراء الامريكين – لاحظ بدء النظام التربوى فى عهد محمد على بحركه الاستقدام من الغرب – بوساطه وزاره التربيه والتعليم لوضع الخطط والمشاريع للاصلاح التربوى فى مصر. ولقد كان هذا أحد آليات تدعيم التبعية الثقافيه من الداخل فى مصر، ومظهر من مظاهر افلاس الفكر التربوى التبعى.

كانت هذه المظاهر موجوده فى الستينيات بدرجة لم تشكل ظاهره، ملفته للنظر، نظرا لكثره الشعارات التى رفعت فى وجه الغرب الامريكى تحديدا، الا انها استشرت بدرجه ملحوظه فى السبعينات بعد اندماج النظام

الاقتصادى المصرى فى منظومة النظام الاقتصادى العالمى، وتم احكام القبضة عليه تماما من كافه الجوانب. ولكن بدءا من الخمسينيات كانت الفلسفة البرجماتية هى محور العملية التربويه وموجهها الاساسى فى مصر. ولقد ترتب على ذلك تنوع الادوار الاجتماعية والسياسية التى لعبها التعليم المصرى - ومازال - بدءا من ارتباطه بالنظريه التربويه الغربية وللآن، وسوف نلقى الضوء فيمايلى من صفحات حول هذا الدور الاجتماعى والسياسى.

يتمايز المجتمع المصرى - مثله فى هذا مثل أى مجتمع طبقى - الى طبقات وفئات اجتماعية متباينه ومتصارعه، لكل منها مصالحها التى تدافع عنها، ولكل منها ايديولوجيتها التى تعد أداة لترويج فكرها ونشره بين طبقات الامه، بغيه احداث رأى عام قوى تجاه الافكار والمبادىء التى تدافع عنها، وعلى الرغم من صعوبه تناول البناء الطبقى فى مصر الان، بالدراسة التحليلية لاختلاف المدارس الفكرية داخل الاتجاه الواحد.. الا أن الشىء الثابت واليقينى أن فى مصر طبقات، رأسمالية عفنه لاتتجاوز ٥ ٪ من جمله السكان تستحوذ على اكثر من ٢٥ ٪ من الدخل القومى، والطبقة الوسطى التى لايتجاوز عددها ٢٠ ٪ من جمله عدد السكان تستحوذ على ٥٠ ٪ من الدخل القومى، والطبقات الفقيره والشعبية التى تمثل اكثرمن ٧٥ ٪ من جمله السكان، نصيبها من الدخل القومى لايتجاوز ٢٥ ٪. هذه حقائق واضحه وبديهيه ومقره من الهيئات الدولية والبنكيه فى مطبوعاتها ومنشوراتها العديده أى ان المجتمع المصرى يمتاز بتركيبه اجتماعيه قاسيه وعازله وظالمه.

ولقد ترتب على تلك الاوضاع الطبقيه تركيبه تربويه منسجمه معها ومحققه لاهدافها وذلك لان البنيات الاجتماعيه العازلة والقاسية تجد صداها فى بنيات تربويه أكثر عزلة وقسوه.. ومن اشكال التعبير السافر لهذا الامر، ازدواجيه النظام التعليمى المصرى الى نظامين تعليمين يتوازيان دون أن يلتقيا، يختص احدهما باستقبال الغالبيه العظمى من الاطفال الذين ينتمون الى الطبقات الاجتماعيه الفقيره، على حين يقتصر النظام الاخر على تعليم ابناء الصفوه من ابناء الطبقات الغنيه.(٢٦)

وفى هذه الحالة يعكس الازدواج التعليمى التركيب الطبقى للمجتمع المصرى، والذى يظهر فيه انقسام المواطنين بشكل سافر الى طبقات متمايزة متفاوته الثروات والسلطات.. ومن هنا فليس غريبا أن نجد فى نظامنا التعليمى أنظمة تعليميه متوازيه وغير ملتقيه، التعليم الثانوى العام، الثانوى الفنى (الصناعى، التجارى، الزراعى) التعليم الدينى، التعليم الاجنبى، ومدارس اللغات ... الخ.

ويواكب هذا الازدواج فشل النظام التعليمى فى استيعاب جميع الاطفال الذين هم فى سن التعليم للمرحلة الابتدائيه، فلقد كان مقررا أن يصل الاستيعاب الى ١٠٠ ٪ عام ١٩٧٠، للان لم يتحقق ذلك. ففى عام ١٩٨١/٨٠ بلغت نسبه الاستيعاب فى المرحلة الابتدائيه ٦٥ ٪ والاعداديه ٥٥ ٪ والثانويه٤٠ ٪ والتعليم العالى ١٠ ٪ بما فى ذلك التعليم الازهرى.وفى عام ١٩٨٥ بلغت نسبه الاستيعاب ٦٨ز٨٥٪ من أطفال فئه العمر من ٦–١٢ سنه فى المرحلة الابتدائية، وبلغت فى المرحلة الإعدادية ٥٨,٥٣٪ من اطفال فئة العمر من ١٢–١٥ سنه. وفى المرحلة الثانوية بلغت حوالى

٤٨٪ من اطفال فئة العمر ١٥-١٨ سنه. وبلغ عدد الأطفال الذين لايستطيع نظام التعليم استيعابهم من فئه العمر ٦-١٨ سنه حوالى ٨ ثمانيه مليون طفل من اجمالى عدد الاطفال حوالى ١٣ مليون طفل، اى ان هناك حوالى خمسه ملايين طفل لايستوعبهم نظام التعليم بمراحله قبل الجامعية.

الى جانب ان النظام التعليمى غير راغب اصلا فى الاحتفاظ بجميع الاطفال فى مراحل التعليم المختلفه، وذلك تمشياً مع سياسته الانتقائيه كركيزه قويه للنظام الرأسمالى العالمى المعلنه او المستتره. كل ذلك يجعل النظام التعليمى يعتمد اساليب مختلفه للحيلوه دون مواصله أبناء الفقراء للتعليم (شروط القبول، الامتحانات، مكاتب التنسيق ... الخ) وذلك حمايه له من مخاطر تعليم أطفال الفقراء.

يدعم ذلك ظاهره التسرب من التعليم، وهى تقع على عاتق الفقراء وحدهم، ففى دراسه للعام الدراسى ١٩٧٢/٧١ - ١٩٧٧/٧٦، اكدت على مايلى:[٢٧]

* أن أعلى نسبه للتسرب كانت بين أبناء الفلاحين الفقراء والمعدمين، حيث بلغت ٤٥,٦٪ واقل نسبه هى بين أبناء التجار حوالى ٣,٤٪ أما ابناء العمال فكانت ٣٢,٦٪، وأبناء الموظفين حوالى ٦,٧٪.
* كما أن أعلى نسبه تقع فى الاسر التى عددها ٥ أفراد بنسبه ٢٥,٢٪ ثم ٤ أفراد بنسبه ٢٢٪ يلى ذلك الاسر التى عددها ٧ أفراد فاكثر.

اما اقل نسبه فتقع فى الاسر التى عددها اقل من ثلاثه افراد حوالى ٦٫٧٪.

* أن الوضع الطبقى له تأثير على تسرب الطلاب، حيث وجد أن المتسربين لايوجد بينهم حاله واحده لذوى الدخول المرتفعه، بينما وجد ٣٧٫٥٪ لذوى الدخول المتوسطه ووجد ٥٦٫٢٪ لذوى الدخول المنخفضه - الفقراء والكادحين - وحسب بيانات وزاره التربية والتعليم، فان التسرب فى التعليم الابتدائى تعانى منه الاسر الفقيرة فى الريف والاحياء الشعبيه فى المدن بحوالى ٤٠٪ من عدد السكان، ويندر وجوده فى الاحياء الراقيه بالمدن أو بين ابناء الملكيات الكبيره فى الريف.

أن فتح باب التعليم لجميع الاطفال كشعار سياسى، يوازيه خلق صعوبات وحواجز كثيره عن طريق المناهج وطرق التدريس والامتحانات، مما يضطر معظم الطلاب الى ترك المدرسه فى السنوات الاولى من دراستهم - الى جانب الظروف الاقتصاديه والاجتماعيه اما الباقون فيتساقطون تدريجيا كلما ارتقينا فى سلم التعليم. وهكذا يكون النظام التعليمى قد منع الطلاب أن يتعلموا دون أن يمنعهم من دخول المدرسة. والمسئوليه هنا لاتقع على النظام التعليمى ظاهريا، ولكنها تقع على الاطفال الذين لم يستطيعوا ان يتابعوا دراستهم لانهم كسالى او غير موهوبين، ويستمر فى المدارس اولاد الذين صنعت المدارس من أجلهم، اى اولاد الطبقات الميسوره والحاكمه - صفوه المجتمع المصرى - هؤلاء هم الذين تعدهم المدرسه لتسلم الحكم فيما بعد، والاستمرار بالمجتمع على ما هو عليه .

وهناك العديد من الدراسات التى تدعم هذا الرأى – ولقد أشرنا اليها فى بداية الدراسه – الا اننا سوف نعرض لبعض نتائج دراسه قمنا بها فى الريف المصرى، وكانت تهدف الى كشف العلاقة بين الوضع الطبقى ونوعيه التعليم والفرصة التعليميه. واتضح لنا جمله من الحقائق الهامه منها:(٢٨)

* ان الفرصه التعليميه لطلاب العينه ليست متكافئه ولا متساويه، بل عبرت عن انحيازها لصالح من يملكون ضد من لايملكون. فبالنسبه للاسر الريفيه المعدمه، بلغت نسبه ابنائها الملتحقين بالتعليم الابتدائى حوال ٢٨٫٥٪، والتعليم الاعدادى حوالى ١٦٫٣٪ وفى التعليم الثانوى العام بلغت حدا متدنيا حوالى ١٫٦٪ مقابل ٦٪ فى التعليم الثانوى الفنى. اما بالنسبه للتعليم العالى فبلغت ٠٫٦٪.

* اما بالنسبه للاسر الفقيره فبلغت نسبه ابنائها بالتعليم الابتدائى حوالى ٣٣٫٣٪، الاعدادى حوالى ٢٠٪ والثانوى العام ٢٫٦٪ وحوالى ٥٫٥٪ للتعليم الثانوى الفنى ، اما التعليم العالى فبلغت ٠٫٩٪.

* اما الاسر غير الفقيره فبلغت نسبه ابنائها بالتعليم الابتدائى حوالى ٩٤٫٤٪ والاعدادى ٨٠٫٤٪ والثانوى العام ٦٣٫٨٪ والفنى ٢٠٫٤٪ اما التعليم العالى فبلغت حوالى ٢٨٫٧٪.

وعلى ذلك فان النظام التعليمى المصرى يخدم ابناء الطبقه الميسوره، ويشكل أداه شرعيه لابعاد أبناء الطبقات الفقيره. وهكذا تنقلب الامتيازات الاقتصاديه والاجتماعيه عن طريق المدرسه الى استحقاقيه ثقافيه، توصل حامليها الى المراكز الحساسه فى الدوله ويتأمن بذلك استمرار نظام الحكم

القائم فالنظام التعليمى فى النهاية هو انعكاس هيكلى للاقتصاد الحر فى المجتمع الطبقى، وهو تنافس وسباقاً وانتقاء، ورحله التعليم من اولها الى اخرها ليست الإسباق يطول او يقصر عبر حواجز وامتحانات ومباريات[٢٩] لايستطيع اجتيازها الا من كان يملك القدره الماليه والمكانه الاجتماعيه.

من هنا كان لابد أن نتساءل: هل الرسوب والفشل والتأخر المدرسى اخفاق من قبل الطلاب؟ ام اخفاق من قبل المدرسه؟ اى من قبل المجتمع والسياسه التى جعلت المدرسه على ماهى عليه الان؟!...

ليس من شك فى ان نسب التسرب والامية المرتفعه قد يصاحبها نظام تربوى كفء وفعال، والملتحقون بمدارس مثل هذا النظام حينما يجدون ان تعليمهم لن يزودهم بفرصه الحصول على عمل افضل من المتاح لغير المتعلمين، فلا مناص امامهم من الهروب الى حقل العمل، فليس من الدقه العلمية فى شىء اذن ان نتكلم عن هذا التسرب بوصفه محصله لانعدام كفاءه التعليم، وانخفاض مستواه كما هو الاعتقاد السائد فى مصر، بل ان مايسمى بالتخلف التربوى فى دول الهامش، هو فى حقيقه امره تنميه تربوية مشوهه نشأت عن تركيز دول المركز واهتمامه باهداف وخصائص تعليميه معينه. كان تحقيقها فى مصلحته على حساب الوظائف التربوية القومية، وعلى حساب المنافع الاجتماعيه فى مجملها. هذه التنمية التربوية المشوهه نتاج نظام اقتصادى تابع يسيطر عليه التقسيم الدولى للعمل، ويستدل على ذلك ان البناء الاقتصادى والاجتماعى التابع يظل دائما عديم القدرة على استيعاب كل المتعلمين.[٣٠] لهذا فالحديث عن ديمقراطية التعليم فى

المجتمعات التابعة، اى اسهام التربية فى تحقيق الفائدة الاجتماعية الممكنه لكافة المواطنين، حديث واهم لا أساس له من الصحة والمعقوليه.

وعلى الرغم من التوسع الكمى الذى حدث فى التعليم فى مصر فى الستينيات والسبعينات، وعلى الرغم من ان نسبة اكبر من الطبقات الشعبية تتمكن من الحصول على قدر منه، الا ان المدرسة ماتزال تقوم بدورها كاملا فى عملية التنشئة الانتقائية التى تتجه دائما نحو الابقاء على النظام الاجتماعى القائم، فالطبقات الاجتماعية الميسورة التى بيدها السلطة السياسية والثروة الاقتصادية هى التى ترسم السياسات التعليمية لتحقيق هذا الهدف، وان كانت الضغوط الشعبية تضطرها – مؤقتا – الى رفع نسبه انخراط الطبقات الشعبية بمعدلات شديدة البطء.

والى جانب كل ذلك فان التعليم المصرى يعد احد الادوات التى تستخدمها السلطة السياسية لحمل الناس على الطاعة والقبول والاذعان للنظام القائم. ومن هنا فان المدرسة تلعب دورا سياسيا الى جانب دورها الاجتماعى المتمثل فى التمايز الطبقى القائم على حيازه شهادة تمكن من الصعود على السلم الاجتماعى باعتبارها الطريق الوحيد المشروع للصعود من بين الجماهير الى مراتب الصفوه، ويمنع الفرد عمليا من انتهاج طريق اخر للتقدم. واستنادا الى حجة مجانيه التعليم – وهى زائفة – يرسخ الاعتقاد فى ذهن الشخص فى المراتب الاجتماعية الدنيا بانه هو وحده المسئول عن وضعيته الاجتماعية المتدنيه.[٣١] وليست الظروف الاقتصادية والاجتماعية للمجتمع.

لقد تحولت المدرسة الى صنم معبود ظالم لايحمى الا من يدخل هيكله، انها تصنف الناس مراتب واقدارا وبالتبعية فهى تحط من اقدارهم. وهكذا ليس امام كل من يتدنى قدره الا ان يقبل الرضوخ، فالاولويه الاجتماعية لاتمنح الابقدر مايسمح به المستوى التعليمى.(٣٢) وفى كل لرجاء مصر نرى ان المزيد من المال الذى ينفق على المدارس يعنى المزيد من الامتيازات للقلة على حساب الغالبية. وفى النظام التعليمى المصرى، تقدم الروح الابوية المتعالية التى تمارسها الصفوه كمثل اعلى للسلوك السياسى لابد أن يحتذى وذلك من خلال البناءات الهرميه داخل مؤسسات التعليم.

والى جانب الدور السياسى للتعليم هذا، فانه يعد أداه للتلقين السياسى، وغرس قيم مجتمع الاستهلاك، وعلى الرغم من الشعارات السياسية التى ترفع بدعوى ان التعليم فى مصر محايد، الا ان التعليم لايمكن أن يكون محايداً، فالمدارس تستخدم كأداة للتوجيه السياسى، سواء تم ذلك علنا فى البرامج والكتب أو فى المنهج الخفى ومن ثم يتحول المدرس الى مرب سياسى يقوم بتلقين سياسة الدوله ويعمل على المحافظة على الوضع الراهن، وليس تغييره. لهذا ليس من الغريب ان تجذب وظيفه التدريس عاده العناصر المحافظة، اكثر من العناصر الثورية والراديكاليه. وبالاضافة الى ذلك فان النظام التعليمى يعمل على غرس قيم مجتمع الاستهلاك التابع، بل يصبح التعليم كله فى المجتمع الرأسمالى المتقدم والمتخلف على السواء جزءا من صناعة الدعاية يقنع الناس بأن يشتروا السلع ويستهلكونها.(٣٣)

اذن فالتعليم المصرى يلعب دوره الطبيعى فى التمايز الطبقى والدعايه السياسية، حيث يتميز التعليم، منهجا، واداره، ونظاما، وسياسة قبول، لصالح

الاغنياء ضد الفقراء. وعلى الرغم من الشعارات البراقه التى رفعت من قبل السلطة السياسية عن حيادالتعليم وانه متاح للجميع وفق قدراتهم واستعدادتهم التى تؤهلهم للالتحاق به، ونسى اصحاب تلك الشعارات، أن القدرات والاستعدادات هى ذات طبيعة اجتماعية وطبقيه بالدرجة الاولى، لان البناء الهرمى لنظام التعليم، والبناء الهرمى للعلاقات الاجتماعيه بين الطلاب والمعلمين والادارة، تعكس بشكل واضح تحيز نظام التعليم للاغنياء ضد الفقراء. والقدرات والاستعدادات التى يتحدثون عنها، ماهى الإقدرات واستعدادات ترتبط بالاصل الاجتماعى، لان شروط القبول والنجاح تأتى من تلك الاستعدادات التى يدعمها تفوق ابناء الاغنياء واستمرارهم فى التعليم عن ابناء الفقراء لعدم مقدرتهم المادية على تنمية وتطوير تلك القدرات والاستعدادات التى يتحدثون عنها، والتى أصبحت تعرف فى الادبيات التربوية اليوم باسم الاستحقاقيه أو الجداره المزعومه.(٣٤)

ومن هنا فليس غريبا ان تطل علينا كل فترة بعض الاصوات الداعية الى ترشيد سياسة التعليم، وترشيد القبول والحد منه، والغاء المجانية، لان المتخرجين اكثر من حاجة المجتمع، متناسيين أن نسبة ١٠٪ ممن هم فى سن التعليم العالى، هم فقط الذين يتلقون تعليماً عالياً، فكلما زادت نسبه ابناء الفقراء فى مراحل التعليم ينزعج المنظرون البرجوازيون ويخشون أن يتسرب العلم والمعرفة المشروطة الى عقول ابناء الفقراء، فيطالبون باستبعادهم علنا، ولايكفيهم تلك الادوار التى يلعبها التعليم والمكسب التى يحققها لهم

ولعل تلك الاصوات، هى استجابه لشروط البنك الدولى وصندوق النقد الدولى وغيرهم من الجهات الدولية التى ترتكز سياستها على افقار الفقراء

وحرمانهم ثقافياً ومادياً.. تتواكب تلك الاصوات مع كل بدايه عام دراسى جديد، ولعل تلك الاستجابه هى لتحقيق مصالح الفئات الداخليه وتحقيق الهيمنه الرأسماليهالعالميه، والتى تتم من خلال تحقيق شروط تلك الجهات الدولية، التى تخشى تعليم الفقراء وتحررهم...ويرجع ذلك الى عده عوامل استحدثت على صعيد الاقتصاد المصرى التابع فى السبعينات والثمانينات:(٣٥)

* العدول الواضح عن اعتبار المنظومة التعليميه بمثابه سبيل من أهم سبل الرقى الاجتماعى للافراد.

* ايجاد الوسائل للحد من المصاريف المخصصه للتربيه والمعتبرة كغيرها من المصاريف الاجتماعية بمثابه العبء الذى يثقل كاهل رأس المال التابع والمتأزم داخليا من جراء فقدان التحكم فى اعادة انتاج قوه العمل و خارجيا من جراء تواصل الازمة الرأسماليه العالمية ولعدم تدفق الشرائح المحلية الغالبه الى حد الان فى الحصول علي مكانه تذكر فى صدورة تدويل الانتاج الرأسمالى.

* توفير شرط متصل باليد العاملة، يعد من أهم متطلبات أنتصاب الرأسمال الاجنبى فى مصر، التى تحاول التصنيع فى اطار المنظومة الرأسماليهالعالمية.

وكل ماتصبو اليه الرأسماليه المصرى المساهمة فى التصنيع التابع(جنرال موتورز ... المشاركة.. كلورايد ... الخ) بتلقى أشكال صناعية ذات تكنولوجيا سفلى فتطلب أصنافا متدينه القيمة من قوه العمل، وهو مايعنى انصهار

سيرورة العمل فى الانتاج المندمج الرأسمالى الاحتكارى، ومايفرضه من وحده متناقضه بين تقوية المهارات (فى المراكز) وسلبها (فى المحيط) . يترتب على هذا ان المتسربين من المراحل التعليمية والمتخرجين من التعليم الاساسى هم قوة العمل الحقيقيه، والتى تخضع لشروط اصحاب الاعمال فى ظل هيمنه القطاع الخاص.

خامسا: الدور الغائب للقوى الوطنيه:

من خلال العرض السابق لازمةالتربيه فى مصر وافلاس الفكر التربوى الذى يتجلى بصوره صارخه، نجد ان الحركة الوطنيه والشعبيه غائبه تماما عن خوض معركة التربية، باعتبارها اهم الميادين النضاليه لتربيه وتنشئه اجيال قادمة سيكون بيدها مصير ومستقبل الامه، ولا نجد لتلك الحركة التى تملك أحزابا علنيه وجرائد واحزاب سريه ونشرات أى صوت مسموع فى تلك المعركة المصيرية، الا فى المناسبات التربويه، أو حينما يطغى القرار السياسى فى حل قضايا التربيه، وحتى فى تلك المناسبات فأنها تنظر الى قضيه التربيه نظره فنيه يغيب عنها الرؤيه والموقف السياسى المحدد، وتعلو بعض الاصوات هنا وهناك من باب القدره على الخوض فى كافه القضايا المثاره، ودائما مايكون معالجة الموضوعات كرد فعل لقرارات السلطه السياسية، وتفتقد الحركة الوطنيه السعى الدائم والدائب لمعالجة قضايا وأزمة التربية باعتبارها أعقد المشكلات الاجتماعية التى تواجه البلدان التابعة اليوم..

اننا نعتقد ان الكفاح والنضال التربوى لايقل شأنا عن كفاح والنضال السياسى. ومن هنا فاننا نعيب على الحركة الوطنيه والشعبية اسلوب معالجتها

لقضايا التربية وتوجيهات خطابها السياسى والتربوى، فهو دائما خطاب موجه الى السلطة باعتبارها تملك كل شيء. والى مثقفيها-المتهرئين - ومن هنا تظل القضايا وحلولها مرهونة بسماحه السيد الرئيس او اهتمامه بتلك القضايا او قناعته بها.. ان الخطاب يجب ان يكون موجها بالدرجه الاولى الى الجماهير والى طليعتها الثوريه من اجل احداث وعى وطنى عام والتفاف حول القضايا الجماهيريه المصيريه، لكى تنهض الجماهير وتدافع عنها - لان الحديث مع الطبقة الحاكمة والمسيطره يعنى ان نجلعها تتخلى عن امتيازاتها الطبقيه والفكرية، وهى لن تتنازل عن ذلك بسهوله او من خلال الحوار العقلانى. لذلك فاننا نطْوح على الجماهير والكادحين عامة وعلى الطليعة المثقفه والثوريه خاصة تلك القضايا التربويه بهدف اثارة الوعى وخلق رأى عام وطنى مستنير مناهض:

* لم تعد المساواه التعليميه تعنى اتاحة الفرصه لدخول المدرسة، بل اصبحت تعنى فى المقام الاول ضمان استمرار الدراسه، وكذلك ضمان الحصول على وظيفة أو عمل بعد التخرج يتساوى فيه الجميع ، كما ان المساواه التعليميه لايمكن ان تتم فى غياب المساواه الاجتماعيه فى المجتمع، بل ان المساواه الحقيقية فى شروط الحصول على المعرفة والاستمرار فيها والانتفاع بها فى الحياه العمليه.

* لايمكن تحقيق تكافؤ الفرص التعليميه بالبساطه التى يتصورها البعص، فازاله العوائق الشكليه، وحتى العوائق الماديه لاتكفى نظرا لابقاء العوائق المؤسسيه والايديولوجيه.

* يترتب على ذلك اعاده طرح التساؤل الذى عجز الكثيرون عن الاجابه عنه، وهذا التساؤل الذى لامهرب منه هو . هل يمكن حل مشكلات اجتماعيه بوسائل تربويه؟ وهل نترك الاوضاع الاقتصاديه والاجتماعيه تتردى وتزل عقول الناس معها وتخرب معنوياتهم وتتلاعب بانفعالاتهم وعواطفهم حتى اصابه صحتهم الجسدية والنفسيه اصابات مميته؟ ثم نحاول حل تلك المشكلات عن طريق اصلاحات من مثيلات الاصلاحات التربويه؟ فهل يغنى الاصلاح التربوى عن الاصلاح الاقتصادى والاجتماعى ويحل محله؟ وهل يمكن تحقيق الاصلاح التربوى نفسه بوساطه الممارسين التربويين؟؟!

والجواب يحمله المستقبل فى طياته، ولكن الاعتقاد يقوى بأن التخفيف من اللامساواه أمام التربيه والثقافه لن يتحقق الا بتجنب اللامساواه الاقتصاديه والاجتماعيه، وكذلك أن أهل التربيه يتحملون جزءا فقط من مسئوليه التغيير التربوى اما المسئوليه الكبرى فتقع على عاتق السياسين وسائر المواطنين والنقابات المهنيه والاحزاب السياسية، أى مجمل الحركة الوطنيه والشعبيه المناهضة لتلك الاوضاع.

ان تحقيق فعاليه للنظام التربوى تتعلق بعامل خارجى عن دائره فعاليه المربيين والتربويين، وتتعلق مباشره بالسياسة العليا بالنظام الحاكم، وهى عبارة عن اتخاذ قرار سياسى صادق وجدى يحقق مصالح الغالبيه من جماهير الفقراء، ويقضى بتحقيق تكافؤ الفرص بشكل فعلى امام الجميع بعيدا عن التمايزات الطبقيه والاجتماعيه!!. وهنا لابد ان نعيد طرح السؤال والذى

يعتبر، كما نعتبره نحن ان فعاليه النظام التربوى فى نهاية المطاف والتحليل الاخير، مشكلة حكم، ومشكلة انسجام بين الاهداف المعلنه والاهداف الخفيه لنظام الحكم. والسؤال هو: هل يستطيع مجتمع ظالم وقاهر فى جوهره أن يدخل فى مشاده مع ذاته، وأن يستحدث نسقا عادلا فى ميدان ما ؟؟

والاجابه عن هذا السؤال بالنفى طبعا، ومن هنا فان ديمقراطيه التربيه كديمقراطيه العمل والتعبير، مسأله نضال وكفاح مستمر دائم، يقوم على النقد للمؤسسات التربويه لاعطائها كامل امكانياتها الديمقراطية، ومن هنا فان الدور الملقى على عاتق الحركة الوطنيه والشعبيه دور كبير، من حيث احداث الوعى بالمصالح الطبقيه والنضال من اجلها. فلا رجاء ولا امل فى مخاطبه الطبقة الحاكمه فى ان تفعل شيئا من اجل الجماهير لتعارض وتناقض المصالح، وعلى الجماهير ان تدافع عن مصالحها ومكتسباتها التى حصلت عليها بالتضحيات الجسام على مر التاريخ المصرى. ان حركة النضال السياسى للقوى الوطنيه والشعبيه لايجب ان تنفصل عن النضالات الاخرى فى المواقع المختلفه، ولايجب ان ننظر الى القضايا النضاليه كرد فعل لاتخاذ السلطه السياسية قرارات سلبيه تجاهها، ولكن النظره الشاملة لقضايا الوطن ومشكلاته يجب الا تغيب عن ذهننا لحظه واحده.

الهوامش والمراجع

* يمكن الرجوع الى الدراسات والابحاث التاليه على سبيل المثال:

- P.Bourdieu. and J.C.Passeron, **Reproduction in Education, society and Culture** (London, sage publicationm 1977).

-Boudelt, C., and Establet, R., **School capitialism in France**. (paris, Maspers, 1972).

-Bowles S. and H. Gintis, **schooling in capitalist America: Education Reform and the Contradictions of Economic life**, (N.Y.Books, 1976).

- Ivan Illich, **Deschooling society**, (N.Y. Penguin Books, 1973).

(١) ن. بارتس وآخرون، ديمقراطية التعليم وبسيكلوجيه التربية، ترجمه: زهير السعداوى(بيروت: دار بن خلدون، ١٩٨٠) ص ١٢.

(2) Bowles, S."Education, Social Confilect and even Development". **In the Education Dilema, policy Issues for Development Countries in 1980s**. Edited by, John simmons, (The world Bank, pergamon, press, U.S.A.1980), PP. 207-217.

(٣) التربيه المعاصرة، العدد الرابع، يناير ١٩٨٦، بدلا من المقدمة، ص ١١.

(4) Paulo Friere **Pedagogy of the oppressed** (Harmondswarthm penguin Books, 1975) PP.100-105.

(٥) التربيه المعاصره، العدد الرابع، يناير ١٩٨٦، بدلا من المقدمه، ص ١٤.

(٦) ن. بارتس واخرون، مرجع سابق، ص ١٣.

(٧) شبل بدران، تأثير فلسفه التنوير على حركة الفكر التربوى فى مصر ١٨٠٥-١٩٠٨ (رسالة ماجستير غير منشوره، كلية التربيه، جامعه طنطا)، ص ص ٢٢٠ - ٢٣٠.

(٨) المرجع السابق، ص ص ١٥٠- ١٦٠.

(٩) ريموند هينوش، «كيف يفكر أبناء الذوات فى مصر» - (دراسه على عينه واسعة من ابناء البرجوازيه الجديده فى عصر الانفتاح)، فى جريده القبس الكويتيه، العدد ٥٠٠٨ فى ١٩٨٦/٤/٢٠.

(١٠) عبد الفتاح تركى، المدرسه وبناء الانسان (القاهرة: الانجلو المصريه، ١٩٨٣) ص ٨٩.

(١١) عبد الباسط عبد المعطى، «التعليم وتزييف الوعى الاجتماعى» (مجله العلوم الاجتماعيه العدد الرابع، الكويت، ١٩٨٠)، ص ص ٥٧-٥٨.

(١٢) كمال نجيب، «التبعيه والتربيه فى العالم الثالث» (التربيه المعاصره، العدد الثانى، سبتمبر ١٩٨٤) ص ٩.

(١٣) كمال نجيب، «النظريه النقدية والبحث الاجتماعى والتربوى» (التربيه المعاصره، العدد الرابع، يناير ١٩٨٦)، ص ١٢٤.

(١٤) المرجع السابق، ص ١٢٥.

(١٥) المرجع السابق، ص ١٢٦.

(١٦) المرجع السابق، ص ١٢٦.

(١٧) عبد السميع سيد احمد، «ازمة الهويه فى الفكر التربوى فى مصر» (مجله دراسات تربوية العدد الاول، نوفمبر، ١٩٨٥، القاهره، عالم الكتب، ١٩٨٥)، ص ص ١٣٦ - ١٣٧.

(١٨) لويس عوض، الحريه ونقد الحريه (القاهرة، الهيئه العامه للتأليف والنشر، ١٩٧١)، ص ص ٣٢ - ٣٣ نقلا من عبد السميع سيد احمد المرجع السابق، ص ١٣٤.

(١٩) كمال نجيب، التبعيه والتربيه فى العالم الثالث ، مرجع سابق،ص ص١٣١- ١٣٢.

Husen,T., **Social influences on Educational Attainmentm** (paris OECD, (CERI) 1975), PP. 33-36.

(٢١) عبد الفتاح تركى، «الوجه الاخر للمفاهيم الوافده» (التربيه المعاصره، العدد الاول، يناير ١٩٨٤)، ص ص ٧٢ - ٧٣.

(22) P.Bourdieu, and J. C. Passeron, Rerproduction in Eduation, Society and culture op. cit., 145- 146.

(٢٣) التربيه المعاصره، العدد الثانى، مرجع سابق، بدلا من المقدمه، ص أ.

(٢٤) المرجع السابق، ص ب.

(٢٥) عبد الباسط عبد المعطى، التعليم وتزييف الوعى الاجتماعى، مرجع
٥٨.

(٢٦) عبد الفتاح تركى، المدرسه وبناء الانسان، مرجع سابق، ص ٦٧.

(٢٧) المجالس القوميه المتخصصه، **سياسة التعليم** (القاهره، المجالس القوميه المتخصصه، ١٩٨١) ص ص ١١١- ١١٢.

(٢٨) شبل بدران، «التعليم فى القريه المصريه»، (**التربيه المعاصرة**، العدد السابع، سبتمبر ١٩٨٧) وهى دراسه ميدانيه طبقت على عينه ٧٤٣ أسره ريفيه بمحافظه البحيرة والغربيه، وقسمنا العينه الى ثلاث مجموعات المجموعه الاولى أسر معدمه لاتملك أى حيازات أو ملكيات أخرى، وأسر فقيره وتملك حيازات أقل من خمسه أفدنه، وأسر غير فقيره، وهى التى تملك حيازات أكثر من خمسه افدنه. وبالدراسه مجموعه الدراسات السابقة التى عالجت موضوع العلاقة بين التعليم والوضع الطبقى، ويمكن الرجوع اليها.

(٢٩) معهد الانماء التربوى، **الانماء التربوى** (بيروت، معهد الانماء التربوى، ١٩٧٨) ص ص ٤١ - ٤٢.

(٣٠) المرجع السابق ، ص ٤٢.

(٣١) كمال نجيب، التبعيه والتربيه فى العالم الثالث، مرجع سابق، ص ٩.

(٣٢) لي ثان خوري، «التعليم والتنمية»، ترجمة: سعد زهران (**مجله الثقافه الوطنيه، العدد الاول، ١٩٨١**)، ص ٤٢.

(٣٣) محمد نبيل نوفل. **دراسات في الفكر التربوي المعاصر** (القاهره، الانجلو المصريه، ١٩٨٥)، ص ٢١٣.

(٣٤) شبل بدران، التعليم في **القريه المصريه**، دراسه استطلاعيه حول العلاقة بين الاصل الطبقي والفرصه التعليميه ونوعيه التعليم، مرجع سابق، ٣٤.

(٣٥) خالد المتوفى، «المدرسه الاساسية العربيه، حظوظها، مدلولها في أزمة المجتمع التابع» (**شئون عربيه، العدد ٣٦، ١٩٨٤، تونس، جامعه الدول العربيه**)، ص ص ٥٠ - ٥٢.

المحتويات

من إصدارات المكتبة التربوية

● التربية البيئية	د. ابراهيم عصمت مطاوع
● التربية والنظام السياسى	د. شبل بدران
● سياسة التعليم فى الوطن العربى	د. شبل بدران
● كما يكون المجتمع تكون التربية	د. شبل بدران
● التعليم والتحديث	د. شبل بدران
● علم الاجتماع التربوى	د. عبد السميع سيد أحمد
● نحو فلسفة تربوية لبناء الانسان العربى	د. عبد الفتاح ابراهيم تركى
● التربية عند هيجل	د. عبد الفتاح الديدى د. عصام الدين هلال
● اقتصاديات التربية	ج.ب. أتكنسون . ترجمة: عبد الرحمن بن أحمد صائغ
● التعليم والتنمية	د. شبل بدران
● طرق تدريس اللغه العربية	د. زكريا اسماعيل
● المناهج الدراسية	د. محمود أبو زيد د. أسماء محمود غانم
● أسس التربية	د. أحمد فاروق محفوظ د. شبل بدران
● تربية الطفل	د. ثناء يوسف العاصى
● التربية المقارنة	د. شبل بدران
● علم اجتماع التربية المعاصر .	د. شبل بدران د. حسن البيلاوى
● مناهج البحث فى العلوم التربوية	د. محمد الطيب د. حسين الدريتى د. شبل بدران د. حسن البيلاوى د. كمال نجيب

هذا الكتاب

دخل علم اجتماع التربية مرحلة جديدة من التطور، اثر اندلاع حركات التحرير الوطنية التى شهدتها الستينيات فى افريقيا وآسيا وأمريكا اللاتينية، والحركات الطلابية والشعبية التى شهدتها نفس الفترة فى أوربا وأمريكا. وكانت هذه الحركات جزءا من أزمة واسعة النطاق أطلق عليها كتاب الغرب «أزمة الهيمنة الرأسمالية» وكانت الأزمة وما زالت من السعة والعمق حتى انتقلت إلى مجال العلوم الإنسانية والإجتماعية. وأصابت الأزمة الاتجاه الرئيسى المسيطر Dominant Pardigm داخل علم اجتماع التربية، ذلك الاتجاه المتمثل فى مجموعة النظريات الوظيفية التى ربطت التربية بالمجتمع من خلال منظور ضيق للتنمية الاقتصادية والاجتماعية وكانت النتيجة أن تصدعت هيمنة هذا الاتجاه، تلك الهيمنة التى ظلت راسخة خلال فترة الخمسينات حتى أوائل الستينيات. وبدأت أزمة الاتجاه الوظيفى واضحة أولا، فى عجزه عن تفسير الوقائع التربوية الجديدة التى حدثت بفعل الأزمة الشاملة. وثانياً فى موجة النقد الامبريقية والايديولوجية التى وجهت إليه. ولم تقف نتائج الأزمة عند حد تصدع هيمنة الاتجاه الوظيفى، إذ كان من نتائجها أيضا أن تهيأت الشروط الضرورية لنشأة ونمو اتجاهات جديدة متنوعة تستهدف تحرير وتخليص الإنسان والمجتمع من كل أشكال السيطرة Domination وعوامل القهر والاستغلال.

وهذا الكتاب يعالج تطور علم اجتماع التربية، وتأثير أزمة الستينيات على حركة تطوره، وكيف نشأت الاتجاهات التحريرية / النقدية الجديدة، وتأثيرها على مجرى هذا التطور ...

الناشر

دار المعرفة الجامعية
٤٠ ش سوتير . الأزاريطة . الاسكندرية
ت : ٤٨٣٠١٦٣